



**Universidade
de Aveiro**
Ano 2015

Instituto Superior de Contabilidade e
Administração de Aveiro

**CAROLINA COSTA
PINTO**

**MOOC – Cursos Online Abertos e Massivos:
Perceções e Motivações dos Consumidores**



**Universidade
de Aveiro**
Ano 2015

Instituto Superior de Contabilidade e
Administração de Aveiro

**CAROLINA COSTA
PINTO**

MOOC – Cursos Online Abertos e Massivos: Percepções e Motivações dos Consumidores

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Marketing, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria de Belém da Conceição Ferreira Barbosa, Professora Adjunta Convidada do Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro e a co-orientação científica da Professora Doutora Dora Maria de Oliveira Simões Ribeiro Pereira, Professora Adjunta do Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutora Dora Maria de Oliveira Simões Ribeiro Pereira
Professora Adjunta da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Anabela Mesquita Teixeira Sarmento
Professora Adjunta do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

Prof. Doutora Maria de Belém da Conceição Ferreira Barbosa
Professora Adjunta Convidada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus pais, por acreditarem sempre em mim e me proporcionarem o grau de habilitações que tenho hoje. À minha orientadora, Professora Dr.^a Belém, pela enorme paciência que teve comigo, pelo carinho, pela ajuda e colaboração, por todas as palavras de incentivo e compreensão, e por não desistir de mim. À minha co-orientadora, Professora Dr.^a Dora Simões, pela disponibilidade, pela colaboração e ajuda. Ao meu Maurício, companheiro de todas as horas, que me apoiou, ajudou e ouviu sempre. À minha irmã, Marta, por todas as vezes que me fez sorrir, ainda que o cenário fosse o mais cinzento possível. À minha Rita, por estar longe mas sempre tão perto, por todas as palavras e conselhos e por me ouvir todos os dias. Por fim, a toda a minha família, aos que chamo de meus, por todo o apoio e preocupação, e por estarem sempre comigo.

palavras-chave

MOOC, percepções, motivações, intenção de

resumo

Os MOOC, sigla para *Massive Open Online Courses*, são ofertas formativas relativamente recentes e inovadoras. São grátis e acessíveis a qualquer pessoa com acesso à internet, independentemente da sua nacionalidade, local de residência ou habilitações literárias. Sendo ainda novidade em Portugal, há já países onde os MOOC são já bastante populares. O crescimento dos MOOC é impulsionado pelo seu carácter gratuito e pelo facto de não obrigarem os seus alunos a saírem de casa para desenvolverem competências profissionais ou pessoais.

A presente pesquisa pretende aferir quais as percepções, atitudes e motivações dos Portugueses relativamente a estes cursos. Os dados foram obtidos através de um inquérito por questionário online a 400 residentes no distrito de Aveiro. A amostra tem características sociodemográficas equivalentes à da população em estudo.

Os resultados obtidos indicam que os fatores sociodemográficos estão associados à intenção de participar, com base em testes de correlação. Isto é, fatores como a idade, o género ou até as habilitações literárias dos possíveis consumidores, visto que quanto mais novos são, maior a sua intenção de ingressar um MOOC. Os resultados expressam o reconhecimento por parte dos inquiridos de que estes cursos permitem aumentar as suas competências profissionais e, possivelmente, alterar a sua situação profissional atual.

keywords

MOOC, perceptions, motivation, intend of

abstract

MOOC, *Massive Open Online Courses*, are recent and innovative courses. They are free and achievable to anyone with internet access, apart of their nationality, place of residence and qualifications. Although they're not much popular in Portugal nowadays, they are already in other countries. The growth of MOOC is driven by its free nature and by the fact that it's not necessary for students to leave their homes to develop professional and personal skills.

The present research intends to asses what the perceptions, attitudes and motivations of portuguese people in relation to such courses. The data of this research were obtained through the implementation of an online questionnaires to 400 residents in Aveiro's district. The sample has sociodemographic characteristics equivalent to the study population.

The obtained results indicate that sociodemographic factors ate associated with the intention to participate, based on correlation tests, such as age, gender or even the potential consumer's qualifications. The greater the age, the higher their intention to join a MOOC. The results reflect the recognition by respondents that MOOCs allows people to increase their professional skills and possibly change their current employment status.

ÍNDICE

ÍNDICE	xi
Índice de Tabelas	xiii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Apresentação do tema	1
1.2 Definição dos objetivos de investigação	2
1.3 Relevância do estudo	3
1.4 Estrutura da apresentação do trabalho	3
2. Revisão de Literatura	5
2.1 Educação à distância	5
2.1.1 Ensino a distância	5
2.1.2 Software social	7
2.2 MOOC	8
2.2.1 cMOOC vs xMOOC	10
2.2.2 Modelos de negócio	12
2.2.3 Evolução dos MOOC	15
2.3 O consumidor de MOOC	17
2.3.1 Motivações	17
3. Metodologia	19
3.1 Questões e hipóteses de pesquisa	19
3.1.1 Questões de pesquisa	19
3.1.2 Hipóteses de pesquisa	21

3.2	Processo de amostragem.....	22
3.2.1	População.....	22
3.2.2	Amostra	22
3.2.3	Técnicas de amostragem.....	24
3.3	Instrumento de pesquisa.....	25
3.4	Técnicas de análise estatística.....	27
3.4.1	Variáveis.....	27
3.4.2	Técnicas de análise estatística	30
3.5	Preparação dos dados.....	31
3.6	Análise de Dados	34
3.6.1	Caracterização da Amostra.....	34
4.	Análise dos Resultados	37
4.1	Caracterização do participante.....	37
4.2	Os MOOC	39
4.3	Inferência Estatística.....	44
4.3.1	Testes de correlação.....	44
4.3.2	Testes t-Student	47
4.3.3	Teste Kruskal Wallis e Mann Whitney-U	48
4.4	Síntese dos testes de hipóteses.....	50
5.	Conclusão.....	53
5.1	Considerações finais.....	53
5.2	Principais contributos.....	55
5.3	Implicações para a gestão.....	56
5.4	Limitações e recomendações para investigações futuras	56
	Referências Bibliográficas	59
	Anexo 1 – Questionário	67

Índice de Tabelas

Tabela 1. Definição de MOOC.....	8
Tabela 2. População por idade. Fonte: Adaptado Censos 2011 – INE.....	24
Tabela 3. População por género. Fonte: Adaptado Censos 2011 – INE.....	24
Tabela 4. População.....	24
Tabela 5. Técnicas de Amostragem.....	25
Tabela 6. Escalas de resposta.....	26
Tabela 7. Variáveis.....	30
Tabela 8. Codificação das variáveis.....	31
Tabela 9. Análise Univariada.....	33
Tabela 10. Género do participante.....	34
Tabela 11. Rendimento Mensal Líquido dos inquiridos.....	35
Tabela 12. Grau de Escolaridade dos inquiridos.....	35
Tabela 13. Atividade profissional dos inquiridos.....	35
Tabela 14. Possível mudança em termos profissionais.....	37
Tabela 15. Competências informáticas dos inquiridos.....	37
Tabela 16. Competências de utilização da internet dos inquiridos.....	38
Tabela 17. Frequência de utilização de internet.....	38
Tabela 18. Grau de concordância com as afirmações expostas.....	39
Tabela 19. Conhecimento do conceito de MOOC.....	39
Tabela 20. Perceções referentes aos MOOC.....	40
Tabela 21. Características dos MOOC.....	42
Tabela 22. Razões para um possível ingresso nos MOOC.....	43
Tabela 23. Probabilidade de ingresso num MOOC.....	43
Tabela 24. Correlação Idade vs MOOC.....	44
Tabela 25. Correlação Alteração vida profissional vs MOOC.....	45
Tabela 26. Correlação Competências de uso da internet vs MOOC.....	45

Tabela 27. Correlação frequência de utilização das redes sociais vs MOOC.....	46
Tabela 28. Teste de normalidade das variáveis expostas.....	46
Tabela 29. Correlação nº. de filhos vs MOOC	46
Tabela 30. Correlação rendimento vs MOOC	47
Tabela 31. Correlação desenvolvimento de competências vs MOOC.....	47
Tabela 32. Teste de normalidade das variáveis expostas.....	47
Tabela 33. Teste T	48
Tabela 34. Teste de normalidade das variáveis expostas.....	48
Tabela 35. Teste não paramétrico Kruskal Wallis	49
Tabela 36. Teste Mann – Whitney	49
Tabela 37. Teste de normalidade das variáveis expostas.....	49
Tabela 38. Teste Mann Whitney	50
Tabela 39. Síntese dos Testes de Hipóteses.....	51

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema

Segundo McCann (2009), a internet permite aos seus utilizadores acesso a todo o tipo de informação, sendo considerado um meio privilegiado de comunicação. Segundo o mesmo autor, as novas tecnologias fazem, cada vez mais, parte do dia-a-dia de qualquer cidadão, proporcionando às pessoas novos métodos de interação que não os tradicionais, possibilitando a troca de conhecimentos, assim como aquisição de outros novos (as cited in Viana, 2009). O crescimento da utilização das tecnologias da informação e comunicação teve, também, um impacto positivo no ensino online, e consequentemente na aprendizagem online (Barros & Spilker, 2013), dando origem ao aparecimento de plataformas online e ambientes virtuais, que permitiram ao ensino superior implementar outro tipo de soluções, de forma a satisfazer as necessidades do seu público-alvo. É no seguimento desta evolução no universo da educação, a par com a evolução das novas tecnologias, que surgem novos conceitos, tais como os cursos MOOC, os quais serão abordados nesta dissertação.

Os MOOC (*Massive Open Online Courses*) são cursos gratuitos que surgiram através do desenvolvimento nos meios de aprendizagem online, como as aulas de ensino à distância (Shrivastava & Guiney, 2014). Os MOOC começaram a ser implementados e popularizados maioritariamente nos Estados Unidos (Shrivastava & Guiney, 2014), estando atualmente a ser adotados noutras universidades espalhadas pelo mundo, designadamente na Europa.

O termo MOOC surgiu em 2008, na Universidade de Manitoba, no Canadá, quando esta ofereceu um curso online aberto (Shrivastava & Guiney, 2014), e o seu aparecimento provém da educação à distância, do ensino online e do movimento “Open Educational Resources”. No entanto, e segundo Pappano (2012), estes cursos só começaram a chamar à atenção dos estudantes e do público em geral de todo o mundo, incluindo dos *media*, no último trimestre do ano 2011, aquando do lançamento do Stanford MOOC (Gasevic, Kovanovic, Joksimovic, & Siemens, 2014). Passados

dois anos, em 2013, os MOOCs já tinham atingido 10 milhões de estudantes em todo o mundo (Shah, 2013).

Segundo a HOME project, conjuntamente com a ECO Project (Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning) e com a OpenupEd, MOOCs são:

cursos online projetados para um grande número de participantes, que estão disponíveis para qualquer pessoa aceder em qualquer lugar, contando que estes tenham acesso à Internet, que estão abertos a todos sem qualificações de entrada, e oferecem uma experiência de um curso online completo grátis. (as cited in Jansen & Schuwer, 2015, p.11)

Além de gratuitos e alcançáveis por qualquer pessoa em qualquer parte do mundo, os MOOCs têm ainda características que podem torná-los num modelo de aprendizagem eficaz no ensino superior (Yousef, Chatti, Schroeder, & Wosnitza, 2014). Yousef et al. (2014) salientam que nos últimos anos têm existido algumas discussões em torno do modelo de negócio e outras questões definidas para este tipo de cursos, não havendo certezas quanto às taxas de abandono ou mesmo quanto à opinião e avaliação dos estudantes relativamente à sua experiência com MOOCs. Ainda não existe um bom “design” do conceito, por ainda não ter sido encontrada uma forma eficaz de envolver os participantes e conseguir que estes se tornem estudantes ativos deste tipo de cursos. Na Europa os MOOC ainda não estão implementados enquanto estratégia de e-learning do ensino superior, devido à falta de informação por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) (Gaebel, Kupriyanova, Morais, & Colucci). No entanto, alguns estudos referem que algumas dessas IES que ainda não possuem MOOCs nos seus sistemas, já ouviram falar no assunto de uma forma positiva e estarão interessadas em implementá-los.

Assim, parece-nos legítimo afirmar que apesar da pouca adesão aos MOOC na Europa, estes cursos são um parente recém-chegado ao mundo estabelecido de cursos à distância online, sendo necessária pesquisa adicional para uma eficaz estratégia de implementação por parte das IES. É com base nesta premissa que este trabalho de investigação foi desenvolvido, pretendendo contribuir para a compreensão sobre até que ponto os MOOC já são conhecidos em Portugal, bem como as perceções dos potenciais consumidores, e as motivações para os frequentar.

1.2 Definição dos objetivos de investigação

Para o presente estudo foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar as percepções relativamente aos MOOC;
- Aferir as motivações para participar num MOOC;
- Caracterizar os principais públicos-alvo de futuros MOOC;
- Contribuir para o desenho de MOOCs a realizar na Universidade de Aveiro.

1.3 Relevância do estudo

Os cursos MOOC, principalmente nos Estados Unidos, estão em constante crescimento, em termos de conceito e de número de estudantes. Em Portugal, embora sendo ainda um tópico desconhecido para muitos, começa a ganhar relevância, pelo menos no que concerne ao interesse por IES. É portanto importante compreender a relevância que estes cursos têm ou podem vir a ter para as IES, perspetivando o seu interesse na frequência deste modelo de ensino e aprendizagem. Para os (potenciais) consumidores, é essencial averiguar se este modelo formativo alternativo é entendido como uma possibilidade para aquisição de novas competências e conhecimentos. Importa, também, aferir a relação que existe entre a oferta de MOOC e o reconhecimento da marca e do prestígio da IES.

1.4 Estrutura de apresentação do trabalho

Esta dissertação estrutura-se em cinco capítulos. Para além desta introdução, este documento é composto por:

- Revisão bibliográfica sustentada por artigos científicos relacionados, e apresentada no capítulo 2;
- Metodologia adotada para a realização do estudo de investigação, exposta no capítulo 3;
- Análise e estudo empírico – com base nos questionários online realizados e nos resultados obtidos - incluídos no capítulo 4;
- Conclusões, limitações da investigação e sugestões para investigações futuras, a finalizar este documento no capítulo 5.

2. Revisão de Literatura

Os pontos abordados nesta revisão da literatura visam, primeiramente, compreender os conceitos relacionados com o ensino a distância, tipo de ensino este no qual os MOOC se enquadram. Num segundo momento será abordado o tema principal deste estudo, os MOOC, esmiuçando conceitos relacionados que servem de suporte ao estudo realizado.

2.1 Educação à distância

Educação à distância traduz-se num tipo de ensino e aprendizagem social com contextos formais e informais, à distância ou em salas de aula. Conceitos como ensino a distância, aprender em grupo ou aprender online, estão diretamente relacionados com este tipo de educação (Dron & Anderson, 2014)

2.1.1 Ensino a distância

Segundo Casey (2008), o ensino a distância teve início com o aparecimento dos cursos por correspondência, no século XVIII, e alcançou reconhecimento acadêmico quando a Universidade de Chicago criou o primeiro programa de ensino a distância, já no final do século XIX, em 1892. Nessa altura os meios utilizados eram utilizados os serviços postais, pelos quais eram enviados materiais de estudo para os estudantes e submetidos os trabalhos destes (Shrivastava & Guiney, 2014). Ainda segundo o mesmo autor, com o passar dos anos e com a evolução das tecnologias de informação, muitos foram os meios de comunicação que foram surgindo, permitindo que o ensino a distância ganhasse novas dimensões. Mais recentemente, com o aparecimento dos computadores pessoais e os dispositivos móveis, juntamente com a internet, as universidades começaram a adotar este modelo de ensino e aprendizagem, senão completamente, pelo menos complementarmente através do recurso a plataformas e-learning para suporte ao ensino presencial.

O ensino a distância em que a aprendizagem é feita através da internet, é adotado por estudantes que se encontram distantes em termos geográficos e sem acesso à educação em salas de aula tradicionais. Hoje em dia é muitas vezes efetuado através de plataformas tipo e-learning, mostrando-se claramente uma opção viável perante a aprendizagem tradicional de sala de aula (Gasevic et al., 2014). No entanto, existem autores que defendem que os resultados obtidos e as competências adquiridas pelos estudantes de ensino a distância nunca serão as mesmas dos estudantes do ensino tradicional, em resultado da distância transacional que se faz sentir entre estudantes e professor (Moore, 1993).

Dentro do ensino a distância, podemos considerar a educação online *aberta*, que significa que qualquer pessoa se pode inscrever, ao contrário dos cursos universitários tradicionais, removendo algumas das barreiras à educação, sendo esta uma das características principais deste tipo de ensino, segundo Bates (2005). Um exemplo de educação online aberta é, precisamente, os MOOC, tema principal deste estudo. Incontornável é a constatação de que emergem novos modelos de educação que começam a fazer frente aos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, nomeadamente, potenciados por IES, nos quais estão incluídos os MOOC (Johnson et al., 2013).

2.1.1.1 Aprender em grupo

Aprender em grupo é considerado um modelo de ensino e aprendizagem eficaz, dado que criam apoio e incentivo entre alunos (Dron & Anderson, 2014). O conceito de aprender em grupo pode ter duas vertentes: a formal e a informal. Informal quando se trata de aprendizagem em grupo sem professor, em que estudantes podem possuir nacionalidades e culturas distintas, e este fator acaba por se tornar uma vantagem, visto que muitas vezes permite a partilha e transmissão de vivências e conhecimentos (Dron & Anderson, 2014). Quanto à aprendizagem em grupo na vertente formal, esta pode ser usada pelos professores/formadores para criar apoio entre os vários membros, promovendo uma aprendizagem mais eficaz. O que acontece neste caso, é que os estudantes estão sempre dependentes do professor. Uma das desvantagens desta vertente é que este tipo de cursos são, normalmente, caros (Annand, 1999), pois contendo um maior número de alunos, são necessários outro tipo de investimentos, sendo, assim, importante encontrar opções mais inovadoras de forma a beneficiar o grupo da mesma forma e um custo menor (Dron & Anderson, 2014).

2.1.1.2 Aprender online

Segundo Kauffman (2000), já não há qualquer razão para não aprender, e principalmente para não aprender através de plataformas online. Com a evolução das novas tecnologias, em que existem

mais dispositivos de rede do que pessoas no mundo e em que um terço da população tem acesso à internet, aprender desta forma trata-se de uma oportunidade, até porque não estamos a falar de estar sentado em frente ao computador a ter uma aula sozinho, mas sim de modos de ensino interativo, onde os estudantes estão a ter aulas com várias pessoas ao mesmo tempo, como salienta a Broadband Commission (2012).

2.1.2 Software social

É considerada social qualquer tecnologia de aprendizagem que seja utilizada por duas ou mais pessoas (Dron & Anderson, 2014), e, por esta razão, a evolução das tecnologias sociais irão influenciar o ensino e os métodos de aprendizagem. Segundo Shirky (2003), software social refere-se ao software que suporta a interação do grupo, englobando desde os e-mails aos mundos virtuais. Este tipo de software, adiciona ferramentas que ajudam as pessoas a lidar com as complexidades e dificuldades do mundo online (como controlar o *spam*), e suporta a eficácia da interação entre os utilizadores, através da documentação de processos, da memória do grupo, entre outros (Coates, 2002). Segundo o mesmo autor, trata-se ainda de uma componente de educação formal, onde estudantes e professores interagem uns com os outros.

Com a evolução das ferramentas de software social, a internet foi angariando capacidades para suportar a interação humana, através de plataformas tipo e-learning, através das redes sociais, entre outras, conseguindo, inclusive, ultrapassar barreiras de tempo, culturais e linguísticas (Allen, 2004). Este tipo de software tem dois tipos de propósitos: gerir os conjuntos cada vez maiores de relações sociais criadas pelas tecnologias online, independentemente das barreiras existentes entre os utilizadores e possibilitar a criação de laços entre conhecidos, amigos e familiares ou até a criação de novas relações (utilizando, por exemplo, as redes sociais).

Segundo Dron e Anderson (2014), o software social suporta quatro tipos de interação entre os utilizadores:

1. “One-to-one” – duas pessoas que se envolvem uma com a outra;
2. “One-to-many” – uma pessoa que se envolve com muitas pessoas;
3. “Many-to-many” – interação entre várias pessoas ao mesmo tempo;
4. “Many-to-one”- onde as decisões, ações e comportamentos de muitas pessoas são agregadas e apresentadas a um indivíduo.

2.1.2.1 Software social no ensino

Segundo Dron e Anderson (2014), existem várias formas do software social beneficiar os estudantes. Algumas dessas formas são:

- Debates/Discussões: permitem aos estudantes a troca e partilha de ideias, opiniões e conhecimentos e a colocação de questões pertinentes relacionadas com o curso, através, por exemplo, do Moodle.
- Conexão com outros estudantes: através de redes sociais, como o Twitter e o Facebook, estabelecendo relações de confiança entre si.
- Suporte para reuniões de grupo: construção de comunidades de aprendizagem mais eficazes, como o MeetUp.
- Chats (escrita/áudio/vídeo): permite o contacto em tempo real com outros estudantes e torna-se motivante para os utilizadores pois têm sempre alguém a quem podem recorrer na eventualidade de surgir alguma dúvida, como é o caso do Skype.
- Facilidade em encontrar respostas e soluções para os problemas: Ajuda os estudantes a ultrapassar obstáculos de aprendizagem, indicando as melhores formas de continuar ou de descobrir a informação que pretendem (p.e., Amazon Mechanical Turk).

2.2 MOOC

Referindo-se o termo MOOC a Cursos Online Abertos e Massivos, podemos esmiuçar este termo em cada uma das suas quatro palavras (Jansen & Schuwer, 2015):

Definição		
C	Cursos	Como qualquer curso oferece uma experiência completa com um plano de estudos que inclui conteúdos educativos, com fácil interação entre estudantes.
O	Online	Todos os aspetos relacionados com o curso são online.
O	Abertos	Curso de carácter gratuito, em que qualquer pessoa se pode inscrever, independentemente do grau académico que possui, do local onde esteja. A única restrição é que a pessoa esteja ligada à internet.
M	Massivos	Curso projetado para um grande número de participantes.

Tabela 1. Definição de MOOC.

É possível afirmar que os MOOC se diferenciam do ensino tradicional com base nas suas principais características. Segundo (Shrivastava & Guiney, 2014), este tipo de cursos:

1. Têm normalmente uma curta duração, de quatro a seis semanas;
2. Não necessitam de requisitos de entrada;
3. A interação entre estudantes é feita através dos fóruns online.

Segundo Shrivastava e Guiney (2014), as maiores diferenças entre os MOOCs e o ensino tradicional são que o ensino tradicional cobra propinas, atribui qualificações e tem um número de inscrições restrito, ao contrário dos MOOC, que não geram uma avaliação formal, são gratuitos e permitem um número ilimitado de inscrições. Complementarmente, enquanto que no ensino superior tradicional a instituição de ensino oferece aos seus estudantes um conjunto de experiências, conhecimentos e habilidades, os MOOC permitem aos seus estudantes a desagregação deste tipo de pacotes, dando-lhes a liberdade para escolherem a programação pretendida, o ritmo a que pretendem completar o curso e até o local onde assistem às aulas.

Contudo, importa salientar que os MOOC só serão gratuitos para os estudantes que prescindirem de uma certificação. Os participantes que desejem obter um certificado depois de terminarem com sucesso um MOOC terão de pagar pela emissão desse certificado (Onah, Sinclair, Boyatt, & Foss, n.d.).

Um dos grandes objetivos deste tipo de cursos é conseguirem dar apoio no ensino aos estudantes relativamente à avaliação. No entanto, e quando existem muitas matrículas, torna-se impensável fornecer avaliação individualizada a cada estudante inscrito. Desta forma, existem algumas tecnologias emergentes existentes como forma de avaliação dos MOOC (Chauhan, 2014).

Como conclui Chauman (2014), a maior desvantagem deste tipo de cursos é a baixa taxa de conclusão. No entanto, é incontornável assumir que os MOOC são tendência em vários países, permitindo aos estudantes investir na melhoria da sua educação e experiência, de uma forma gratuita e online (Johnson et al., 2013).

No caso de Portugal em concreto, no ano de 2014 surgiram este tipo de cursos na Universidade de Coimbra e no Instituto Politécnico de Leiria, através de plataformas online. (Henriques, 2014). Também a Universidade Aberta viu nestes cursos uma forma de alargar a sua oferta educativa, focando-se essencialmente na aprendizagem centrada no estudante, na flexibilidade, na intelecção e na inclusão digital (Equipa #ecoimooc15 & Equipa Projecto ECO, 2015). A norte do país, temos a Universidade do Porto, que disponibiliza este tipo de cursos através de duas plataformas. São estas a plataforma Open EDX - dirigida para uso interno (ainda que não seja substituta do Moodle) e disponível no endereço edxtest.up.pt - e a MiriadaX – utilizada pelos docentes da instituição

ensino em causa. Esta universidade está a considerar, ainda, a participação no consórcio EDX, permitindo que a sua oferta tenha visibilidade à escala global (Reitoria da Universidade do Porto, 2015).

Ainda assim, parecem não existir mais instituições de ensino a terem adotado este tipo de cursos.

2.2.1 cMOOC vs xMOOC

Com a massificação do conceito MOOC muitas universidades começaram a incluir os MOOC nas suas ofertas educativas, com cursos de diversos temas e com cada vez mais estudantes a inscreverem-se. Consequentemente a este crescimento, surge necessidade de avaliar os MOOC, a sua evolução com o passar dos anos e os seus diferentes tipos.

Os MOOCs foram classificados em dois tipos: os xMOOCs e os cMOOCs (Chauhan, 2014). Estes últimos diferem essencialmente pelos seus modelos organizacionais e pelo método pedagógico utilizado (Shrivastava & Guiney, 2014). Porém, mais recentemente, foi identificado mais um tipo de MOOC, que combina componentes tanto dos xMOOC como dos cMOOC, chamando-se a versão híbrida – hybrid MOOC.

Segundo Shrivastava e Guiney (2014), há autores que defendem que alguns MOOC não são cursos abertos a todos devido às restrições por vezes impostas por alguns consórcios. Desta forma, estes consórcios estão cada vez mais empenhados em dar resposta às principais lacunas e ultrapassá-las rapidamente, e, consequentemente, desenvolver os modelos existentes. Para isso, cada vez mais existem menos barreiras entre os conceitos de xMOOC e cMOOC, e entre o online e as salas de aula tradicionais. Para colmatar este facto, surgiu no último trimestre do ano de 2013 o conceito de SPOC, que será falado mais à frente.

2.2.1.1 xMOOCs

Os xMOOC caracterizam-se por adotarem um modelo de sala de aula com base em palestras de vídeo conduzidas pelo professor sobre a matéria em questão (Chauhan, 2014), e são, na maioria das vezes, apoiados por testes online (Shrivastava & Guiney, 2014). Isto é, este tipo de MOOCs é baseado na abordagem tradicional do ensino, em que a interação é criada entre professor e estudante, onde o primeiro transmite conhecimentos e experiências ao segundo, através de uma plataforma de learning management. No entanto, segundo Shrivastava e Guiney (2014), os xMOOC têm sido criticados pelo seu modelo de ensino e pelas abordagens escolhidas, pois defende-se que sem a interação direta (presencial), estes são válidos apenas para algumas das

disciplinas ou para alguns dos temas dos cursos, não sendo capazes de transmitir conhecimentos de forma eficaz, tais como o pensamento crítico, por exemplo.

Apesar disto, quase metade dos estudantes inquiridos sobre o assunto, numa pesquisa de Gallup sobre universidades dos Estados Unidos, defendeu que os xMOOC vieram acrescentar um grande potencial de criatividade pedagógica ao ensino (Shrivastava & Guiney, 2014).

2.2.1.2 cMOOCs

Por outro lado, os cMOOC contam com os conhecimentos do estudante e com as redes de pedagogia para criar novos conhecimentos (Chauhan, 2014), fazendo com que o estudante tenha mais autonomia, selecionando e usando livremente da tecnologia, conseguindo, assim, atingir os objetivos de aprendizagem (Downes, 2012). Este tipo de MOOC, considerado muitas vezes como uma experiência de pedagogia e organização educacional, é baseado no modelo conectivista, em que o conhecimento é ativado/adquirido pelo simples facto do estudante estar a ligar-se e a recolher informações de uma comunidade de aprendizagem, colocando um enorme valor na autonomia do estudante e na conexão entre os vários participantes (Shrivastava & Guiney, 2014). Desta forma, os estudantes dos cMOOC “determinam a extensão da sua participação no curso, e são incentivados a colaborar e partilhar conhecimentos com os outros estudantes, através de interações *peer-to-peer*” (Shrivastava & Guiney, 2014, p.11)

2.2.1.3 SPOC

Este modelo nomeia-se de Pequenos Cursos Online Privados e caracteriza-se por ter um número de estudantes limitado (ao contrário dos MOOC) e por exigir certos requisitos para os estudantes que o frequentarem, justificando ser assim possível uma maior personalização do curso de acordo com as necessidades, gostos e expectativas dos estudantes (Shrivastava & Guiney, 2014). Este modelo utiliza uma abordagem mais convencional, combinando o ensino tradicional com o online. Existe, porém, uma semelhança com os MOOC: o facto de o curso ser grátis e online. Os SPOC podem ainda vir a representar uma solução para uma das maiores barreiras dos MOOC: o facto de estes não serem formalmente avaliados nem contarem para melhorar o currículo do estudante (Shrivastava & Guiney, 2014).

2.2.2 Modelos de negócio

Segundo Shrivastava e Guiney (2014), os MOOC ainda não possuem um modelo de negócio definido, apesar de já terem sido experimentados vários (que possuíam sempre elementos ou características desnecessárias). Esta situação podia, porém, ser diferente se os MOOC fossem inseridos no sistema de ensino superior público, pois assim seriam financeiramente apoiados e regulados pelo Estado, e este último teria uma certa influência na escolha do modelo de negócio mais sustentável para este tipo de cursos.

O modelo de negócio mais usado atualmente é o dos consórcios, que é por exemplo seguido pelo Coursera (Shrivastava & Guiney, 2014). Ainda segundo os mesmos autores, o Coursera faz parte do grupo dos três maiores consórcios de MOOC, juntamente com a Edx e Udacity, sediados nos Estados Unidos. Os consórcios caracterizam-se assim por serem associações com parcerias com instituições de ensino superior e com parceiros não educacionais, que têm como objetivo reunir conteúdos de várias fontes, para posteriormente partilhar estes recursos, proporcionando aos seus estudantes o acesso a plataformas que reúnam vários MOOCs.

Como descrito acima, existem três grandes consórcios MOOC – o Coursera, o Edx e o Utacity. No entanto, são conhecidos outros que serão também referidos a seguir.

2.2.2.1 Coursera

O consórcio Coursera é o modelo de negócio mais usado, que contou com 1 milhão de dólares de receita após a sua criação, consequência das iniciativas realizadas (Shrivastava & Guiney, 2014) e que atingiu, em 2014, os 6,5 milhões de estudantes inscritos nas suas plataformas de ensino, nos seus diversos cursos. Coursera apresenta-se como “uma plataforma de educação com parcerias com as melhores universidades e organizações de todo o mundo, de forma a oferecer cursos online para todos” (<https://www.coursera.org/about/>), onde é cobrado um valor aos estudantes que pretendem obter o reconhecimento da conclusão dos cursos (Shrivastava & Guiney, 2014). Trata-se ainda de um consórcio sem fins lucrativos, que detinha, até 2013, cerca de 625 parcerias com instituições e 615 com diversos cursos.

Segundo Shrivastava e Guiney (2014), algumas das parcerias que o Coursera estabeleceu foram com:

- Cinco editoras académicas e com uma plataforma online de venda e aluguer de livros didáticos, nominada de Chess. Desta forma, são fornecidos múltiplos conteúdos aos estudantes dos MOOC a custos reduzidos.

- Departamento de Estados dos EUA, com o objetivo de expandir as oportunidades de aprendizagem mundialmente. Esta parceria é do interesse do departamento de estado devido a uma das suas iniciativas – o MOOC Camps (debates simplificados sobre os MOOC e outros cursos online gratuitos) – que pretende oferecer oportunidades de aprendizagem a jovens de todo o mundo, promovendo, assim, o interesse pelo ensino superior.
- FutureLear (empresa privada detida pela Open University, uma instituição de ensino a distância e pesquisa universitária) que, através do British Council, permite que sejam divulgados materiais de alta qualidade para todos os estudantes e professores que os queiram consultar.

Este consórcio iniciou ainda, no ano de 2013, um serviço de “*student identify verification*”, que ajudou a angariar a receita já referida, juntamente com a parceria com o Banco Mundial (World Bank, 2013), citado por Shrivastava e Guiney (2014).

2.2.2.2 Edx

O Edx é um consórcio com 32 parcerias com instituições de ensino superior e com 12 contribuidores institucionais no início de 2014, foi fundado pelo MIT e pela Universidade de Harvard, e, como o Coursera, é também um consórcio sem fins lucrativos. Em Fevereiro de 2014 oferecia 157 cursos focados em ciência e tecnologia, a partir das instituições de ensino que o fundaram, e contava com cerca de 2 milhões de matrículas.

Centra-se em vender a tecnologia adquirida a universidades que estejam interessadas em ter os MOOCs nos seus programas educativos, e, segundo Shrivastava e Guiney (2014), realiza várias parcerias com os governos franceses, chineses e jordanos, para oferecer os seus MOOCs. Além destas parcerias, aposta no *crowdfunding* como fonte de receita.

2.2.2.3 Udacity

O Udacity é uma *start-up* que iniciou a sua atividade com um investimento inicial de 21 000 000 milhões de dólares a partir de empresas de capital de risco (Shrivastava & Guiney, 2014), e, ao contrário dos consórcios já abordados, trata-se de um empreendimento empresarial com fins lucrativos, e que tem o seu foco em tópicos relacionados com a ciência da computação, possuindo parcerias externas com, por exemplo, a Google e a Microsoft. Desta forma, e com esta restrição de temas, tinha, no início do ano 2014, 35 cursos online ativos. O seu modelo de distribuição de

conteúdos desafia “o papel tradicional de académicos como especialistas no assunto e distribuidores de conteúdos” (Shrivastava & Guiney, 2014, p.13)

Este consórcio apresenta baixas taxas de conclusão dos seus vários cursos, e, por isso, decidiu há cerca de dois anos que iria deixar de se focar nos MOOC e adotar uma abordagem diferente, dirigindo a sua atenção para ofertas específicas para o sector profissional, oferecendo, assim, cursos mais personalizados para investir na formação dos seus atuais e futuros colaboradores. No seguimento de uma parceria, o Udacity oferece um mestrado em ciência da computação, em que os estudantes pagam aproximadamente 7000 dólares para cobrir os gastos das mensalidades, das avaliações e da certificação final do curso, oferecendo apenas os materiais utilizados durante o curso.

2.2.2.4 Outros consórcios MOOC

Outro consórcio é o Udemy. Este tipo de consórcio, que já não se enquadra nos três mais importantes consórcios MOOC, fundado em 2010, permite a qualquer tipo de pessoa participar e ensinar em aulas leccionadas através de vídeos online (Shrivastava & Guiney, 2014).

Shrivastava e Guiney (2014) destacam ainda o consórcio P2Pu fundado em 2009 que se rege através de uma abordagem centrada na comunidade, com o objetivo de conseguir proporcionar oportunidades para uma maior participação social, oferecendo cursos online nos quais qualquer pessoa pode leccionar e aprender.

Outros consórcios MOOC de carácter internacional, citados por Shrivastava e Guiney (2014), são:

- OpenupEd: consórcio europeu, criado em Abril de 2013 com fundos da União Europeia;
- FutureLearn: consórcio criado no final do ano 2012 como uma empresa privada, detida pela The Open University;
- Alison: plataforma irlandesa com foco em cursos profissionais;
- Iversity: plataforma alemã, desenvolvida em 2008, “projetada a partir de uma ferramenta administrativa para gerir os registos dos estudantes” inscritos nos MOOC;
- Université Numérique: plataforma MOOC francesa que trabalha em parceria com o consórcio Edx;
- Open2study: plataforma estabelecida por universidades australianas em março de 2013;
- Schoo: criado em outubro de 2012, trata-se de um consórcio japonês;
- XuetangX platform: é, como o nome indica, a plataforma utilizada na China, que possui parceria com o consórcio Edx;

- EducateMe360: consórcio da Índia, que pretende lançar pelo menos mais duas plataformas online;
- Edraak: consórcio jordano, que trabalha em parceria com a Edx.

Quanto ao Brasil e ao México, ambos os países têm as suas próprias plataformas MOOC.

Já o continente africano, ainda não possui nenhum consórcio e, por esta razão, o Coursera, através do financiamento do Banco Mundial, terá oferecido MOOCs específicos que representam ainda lacunas na aprendizagem nos países africanos.

2.2.3 Evolução dos MOOC

O conceito MOOC tem evoluído bastante devido a quatro grandes factores, que serão abordados nos subtópicos seguintes. São estes: o custo, a tecnologia, as necessidades do mercado de trabalho e as exigências dos estudantes.

2.2.3.1 Custo

O custo é um dos fatores principais na alternativa dos MOOC relativamente aos cursos universitários tradicionais. Isto porque, segundo Shrivastava e Guiney (2014), ao longo dos anos o valor das propinas tem aumentado substancialmente, sendo hoje muito caro concorrer ao ensino superior. Este fator está a dificultar a vida de muitos estudantes, vistos que, atualmente, a detenção de um curso universitário por parte de um candidato a uma empresa é um requisito quase obrigatório (no caso dos países desenvolvidos e dependendo do tipo de profissão). Uma das principais razões para este crescente aumento nos custos do ensino superior é o deficiente modelo de negócio utilizado no que diz respeito ao fornecimento, pois são disponibilizados aos estudantes um conjunto enorme de serviços, incluindo ensino, instalações, avaliação, entre outros, independentemente do usufruto dos mesmos, segundo Christensen e colegas (2011).

Os MOOCs estão, por isso, em vantagem no fator custo, visto que se tratam de cursos de carácter gratuito e que personalizam as suas ofertas/serviços consoante o pretendido pelos estudantes, reduzindo assim os custos imputados nos restantes cursos.

2.2.3.2 Tecnologia

O mundo como o conhecemos atualmente é liderado pelas novas tecnologias da informação, principalmente pelas tecnologias móveis e pelos meios de comunicação social, que levam a

informação diretamente aos consumidores. No caso específico dos MOOC, a evolução da tecnologia é crucial, pois permite acompanhar mais de perto o percurso e comportamento dos seus estudantes. Isto é, com algumas das ferramentas de análise que foram desenvolvidas é possível acompanhar mais de perto e em tempo real o desempenho dos participantes destes cursos. Estas ferramentas permitem identificar os estudantes que estão em risco, o processo de aprendizagem, personalizá-lo e fornecer apoio adicional aos mesmos, de forma a apoiá-los e a melhorar o seu desempenho (Shrivastava & Guiney, 2014). O único senão é que estes métodos levantam questões éticas sobre a privacidade do estudante e a confidencialidade dos dados. Ainda segundo o mesmo autor, e em contexto de aprendizagem, até agora, estes espaços têm sido espaços relativamente privados, onde os estudantes podem navegar e explorar sem ver todo o processo relacionado exposto.

2.2.3.3 Necessidades do mercado de trabalho

Shrivastava e Guiney (2014) salientam que os conceitos de procura e oferta de mão-de-obra qualificada têm, cada vez mais, diferenças visíveis entre eles. Segundo um estudo do McKinsey Centre (Mourshed, Farrell & Barton, 2012), estamos perante uma questão paradoxal, em que a percentagem de desemprego jovem aumenta a cada dia que passa e cada vez mais existe “uma escassez crónica de trabalhadores qualificados” para algumas áreas de negócio. O que se concluiu neste estudo, é que as perceções de estudantes, empresa e instituições de ensino sobre as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho são muito diferentes:

- A maioria dos estudantes e empresas acreditam que ao sair do ensino universitário as pessoas não têm as competências necessárias para enfrentar o mercado de trabalho;
- A maior parte das instituições de ensino, contrariamente aos anteriores, acredita que os licenciados ou mestres possuem as competências exigidas.

As IES fizeram, portanto, parcerias com empresas para combater esta lacuna, com o intuito de oferecerem cursos que melhor atendam às necessidades das empresas.

2.2.3.4 Exigências dos estudantes

Hoje em dia, as exigências impostas pelo ensino superior são muitas. Porém, cada vez mais os estudantes também têm as suas exigências quanto ao curso superior que vão escolher. Cada vez mais estes escolhem onde e como vão aprender e o que querem aprender, esperando sempre encontrar ofertas flexíveis e acessíveis, com uma boa relação qualidade preço (Shrivastava & Guiney, 2014). No entanto, este autor defende que é pouco provável que o ensino superior tradicional consiga atender a estes requisitos, enquanto que cursos livres como os MOOC sim.

Como a população MOOC (estudantes inscritos) ainda é apenas uma fração da população estudantil, é difícil prever as exigências que os estudantes terão, pois ainda não foram aferidas as verdadeiras razões para os estudantes frequentarem este tipo de cursos, assim como ainda não foi possível aferir quais dos modelos estão a ser mais bem-sucedidos, se o modelo que impulsiona os estudantes (como o Coursera) ou se o modelo impulsionado pelas empresas (como o Udacity), ou outro. Contudo, espera-se que cada vez mais os estudantes comecem a ter necessidades e exigências de aprendizagem “*just-in-time, just-suficiente e just-for-me*” (Shrivastava & Guiney, 2014), que são melhor fornecidas pelos MOOC, contribuindo assim para o crescimento do conceito.

2.3 O consumidor MOOC

Os consumidores deste tipo de cursos são, atendendo ao estudo de Christensen e Steinmetz, (2013) maioritariamente jovens, já inseridos no mundo do trabalho e com níveis de escolaridade acima da média, que têm por objetivo adquirir novos conhecimentos, na esperança de ganhar aptidões para progredir na sua carreira profissional. Quanto ao género dos participantes, o sexo masculino tende a participar mais em MOOCs do que o sexo feminino. Também White, Davis, Dickens, Leon e Sánchez (2014) referem que os MOOCs atraem mais adultos com altos níveis de formação, muitos deles doutorados, e com idades compreendidas entre os 18 – 34. É importante referir que para frequentar estes cursos, é necessário que estes consumidores possuam competências digitais, isto é, informáticas e de utilização da internet.

2.3.1 Motivações

Segundo Christensen e Steinmetz (2013), existem duas razões principais para os consumidores se inscreverem nestes cursos online:

- Melhorar a sua vida profissional: quase metade dos participantes pretendem, com a inscrição nestes cursos, adquirir novas competências para conseguirem, futuramente, alterar a sua situação profissional ou para desempenharem cada vez melhor as suas funções;
- Curiosidade: os restantes inscrevem-se por diversão e curiosidade pelos temas lecionados ou mesmo pelos próprios cursos.

Ainda segundo os mesmos autores, nos EUA, os participantes inscrevem-se mais por curiosidade, ao contrário dos restantes países desenvolvidos, que ambicionam melhorar as suas habilidades e

capacidades profissionais. Apesar destas razões serem apontadas por vários, autores, as motivações dominantes não são unânimes. Zimmerman e Schunk (2001), defendem que parte dos estudantes se inscrevem em MOOCs com o objetivo de progredir na carreira e de melhorar as suas condições de vida. White et al. (2014) apontam como motivação principal a atualização dos seus conhecimentos.

White e colegas (2014) referem ainda um ponto crucial, quando defendem que existem pequenos fatores que contribuem para uma possível inscrição nos MOOC, como o facto de ser grátis, de servir como uma atualização de conhecimentos ou mesmo por lecionarem um tema do seu interesse, entre outros. No entanto, as motivações que levam o estudante a ingressar nestes cursos dependem muito de variáveis cognitivas e afetivas que estão diretamente relacionadas com a “autonomia do estudante para controlar todo o processo de aprendizagem” (White et al., 2014). Outra das motivações apontadas para ingressar num MOOC é o facto dos consumidores se inscreverem juntamente com um amigo ou com a expectativa de interações sociais, esforçando-se mais neste sentido do que em aprender (Forssell et al., 2015).

3. Metodologia

Neste terceiro capítulo é definida a metodologia utilizada neste projeto de investigação, para, desta forma, ser possível dar resposta às questões e às hipóteses definidas (que também serão formuladas neste capítulo).

Neste estudo foi adotada uma metodologia quantitativa que, segundo Pestana e Gageiro (2005), através do estudo de certas unidades consegue descrever os dados extraídos através de estatísticas, conseguindo, desta forma, sintetizar e representar a informação de forma clara. Este estudo recorre a um questionário online como instrumento de recolha dos dados.

3.1 Questões e hipóteses de pesquisa

3.1.1 Questões de pesquisa

O presente estudo pretende contribuir para dar resposta às seguintes questões de investigação:

- *Questão 1: Quais as motivações que levam os Portugueses a ponderar inscrever-se num MOOC?*

Os MOOC são cursos relativamente recentes e poucos divulgados em Portugal e em toda a Europa, sendo predominantemente oferecidos nos Estados Unidos (Jansen & Schuwer, 2015). Segundo este autor, estes cursos devem ser vistos como uma oportunidade na Europa, contendo um grande potencial para a educação e para a vertente profissional dos seus consumidores e indo de encontro às suas novas exigências e do mercado, a nível tecnológico, monetário, entre outras. Desta forma, existem características destes cursos que fazem com que os seus (potenciais) consumidores se sintam motivados a participar, como o facto de ter horário flexível (Jansen & Schuwer, 2015), o seu carácter gratuito (Bulfin, Pangrazio, & Selwyn. 2014), entre outros.

- Questão 2: Quais as percepções, atitudes e crenças associadas aos MOOCs?

Os MOOC são cursos relativamente recentes e, por isso, ainda não estão bem posicionados na mente dos consumidores (Shrivastava & Guiney, 2014). Segundo White e colegas (2014), os possíveis consumidores de MOOCs são da opinião que frequentar um destes cursos é útil, divertido e agradável, acreditando ainda que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso serão utilizados em projetos pessoais e em desenvolvimento pessoal. Indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 34 anos acreditam que ingressando em MOOCs podem melhorar ou atrair mais oportunidades de emprego, sendo que consumidores MOOC indicam que a participação nestes cursos melhorou bastante o seu conhecimento no seu local de trabalho (White et al., 2014). Ainda segundo o mesmo autor, o facto de os MOOC terem surgido em universidades de grande prestígio pode ser a razão pela qual cada vez mais indivíduos se interessam por eles. Metade da amostra estudada por White e colegas (2014) defende que a IES fornecedora dos cursos influencia a decisão dos indivíduos.

- Questão 3: Quais os fatores sociodemográficos que estão associados à intenção de participação num MOOC?

Estes cursos, são de carácter grátis e aberto, segundo a RL deste estudo. Desta forma, é importante associar a idade e o rendimento dos possíveis consumidores à intenção de participar nos MOOC. O facto de ser grátis atrai, automaticamente, mais indivíduos, cujo rendimento pode não permitir investir na sua educação e ingresso no ensino superior. Por outro lado, e sendo considerado aberto, é de fácil acesso para qualquer pessoa, tanto de 30 como de 70 anos., desde que essa pessoa tenha as competências informáticas necessárias (White et al., 2014). Porém, e ainda segundo o mesmo autor, a intenção de participar é mais elevada em indivíduos dos 18 aos 34, sendo que estes têm ainda muitas expectativas de alteração na sua realidade profissional.

Por outro lado, temos também os fatores família e local de residência. Segundo o mesmo autor, o facto de estes cursos poderem ser frequentados através de casa, por exemplo, possibilita a que indivíduos com filhos não se tenham que deslocar a uma IES, saindo do seu local de residência. Este aspeto está diretamente relacionado com o nº. de filhos do indivíduo, pois os indivíduos com filhos têm obrigações com estes. Desta forma, é-lhes possível continuar a perseguir os seus objetivos de aprendizagem ou superação, ultrapassando barreiras geográficas e económicas (Adamopoulos, 2013).

- Questão 4: Quais os fatores profissionais que estão relacionados com a predisposição em participar num MOOC?

Alguns autores defendem que os (potenciais) consumidores deste tipo de cursos pretendem, com a sua participação nestes cursos, investir na sua formação para posteriormente melhorar a sua vida profissional (Christensen & Steinmetz, 2013; White et al., 2014). Estes autores reforçam ainda que pretendem ganhar novas apetências para “crescer” no seu posto de trabalho, ou mesmo para angariarem ferramentas que os ajudem na procura de um emprego melhor. Muitos esperam que cursos assim acrescentem valor aos seus currículos.

3.1.2 Hipóteses de pesquisa

Com a constante atualização das novas tecnologias, universidades e instituições de ensino têm que seguir as tendências e tentar adaptar-se de forma a não comprometerem o seu posicionamento. De forma a conseguirmos dar seguimento ao estudo e em sequência do objetivo principal e das questões de investigação formuladas apresentadas anteriormente, definiram-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

Hipótese 1 – Existe uma associação negativa entre a intenção de participar num MOOC e a idade do indivíduo.

Hipótese 2 – Existe uma associação positiva entre a intenção de participar e a intenção de alterar a sua situação profissional.

Hipótese 3 – A intenção de frequentar um MOOC varia positivamente com as habilitações do indivíduo.

Hipótese 4 – Existe uma associação positiva entre as competências de utilização da internet do indivíduo e a intenção de participar num MOOC.

Hipótese 5 – Existe uma associação positiva entre a frequência de utilização das redes sociais e a intenção de participar num MOOC.

Hipótese 6 – A intenção de frequentar um MOOC é superior no género masculino do que no género feminino.

Hipótese 7 – A intenção de frequentar um MOOC varia com o número de filhos do indivíduo.

Hipótese 8 – O rendimento dos participantes está positivamente associado com a intenção de participar num MOOC.

Hipótese 9 – A intenção de participar num MOOC está positivamente associada com a crença no desenvolvimento de competências.

Hipótese 10 – A intenção de participar um MOOC na Universidade de Aveiro é superior em ex-estudantes UA do que nos restantes.

3.2 Processo de amostragem

Apresenta-se a seguir a população-alvo deste estudo, e explica-se como foi definida a amostra.

3.2.1 População

Para ser possível definir a amostra é necessário em primeira instância definir a população-alvo do estudo. O conceito de população traduz-se no agregado de elementos com as mesmas características (Malhotra & Birks, 2007) que pretendemos estudar e sobre os quais pretendemos tirar conclusões (Hill & Hill, 2012), visto que estes possuem as informações procuradas para um determinado estudo (Malhotra, 2006). A população deste estudo é composta pelos indivíduos de ambos os sexos com idade igual ou superior a 18 anos, residentes no distrito de Aveiro, com mais de nove anos de escolaridade. A caracterização da população é apresentada nas tabelas 2, 3 e 4, incluídas no próximo ponto.

Assim, excluiu-se da população deste estudo os indivíduos com escolaridade até ao 9º ano. Este tópico será abordado com mais pormenor nas limitações do estudo. Porém, pode afirmar-se que pessoas com o 9º ano de escolaridade não farão parte do público-alvo dos MOOC.

3.2.2 Amostra

Constituem a amostra de uma população os elementos que nos propomos estudar, os quais possuem a informação desejada para o estudo em causa (Malhotra et al., 2005). Desta forma, e recorrendo ao website do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2015), iniciou-se a recolha dos dados necessários para definição exata da amostra deste estudo. A nossa população/universo de estudo (Hill & Hill, 2009) é bastante ampla e, por isso, torna-se difícil tirar conclusões sobre um número tão elevado de elementos. Desta forma é necessário definir uma amostra que represente da melhor forma a população de estudo recorrendo a um método de amostragem, sendo que esta deve representar o melhor possível a população em estudo, como o próprio nome indica.

Neste estudo, a população-alvo é de carácter finito, e, por isso, é possível aplicar a Equação 1, estimando assim a dimensão da amostra a ser considerada neste estudo (Reis, 1993):

$$n = \frac{p(1-p)}{\frac{D^2}{(Z_{\alpha/2})^2} + \frac{p(1-p)}{N}}$$

Equação 1. Dimensão da amostra (Reis, 1993).

Nesta equação:

n: dimensão da amostra

N: população-alvo

$Z(\alpha/2)$: valor do quantil da distribuição normal (nível de confiança $1 - \alpha$).

p: dimensão de indivíduos na amostra com o atributo

D: nível de precisão.

Neste estudo, a população-alvo considerada, representada pela letra n é:

$$n = 159345.$$

Quanto ao intervalo de confiança, optou-se por definir um intervalo de confiança de 95% para um nível de precisão de 5%, sendo que o valor do quantil da distribuição normal será 1,96.

Quanto à variável p , e como não é conhecida a dimensão de indivíduos na amostra com o atributo, será considerada uma dispersão máxima de $p = 0,5$.

Desenvolvendo a Equação 1 temos:

$$n = \frac{0,25}{0,0651} = 384$$

Posto isto, estabeleceu-se que terão que ser aplicados 384 questionários a indivíduos de ambos os sexos, residentes no distrito de Aveiro, com mais de 9 anos de escolaridade.

População por idade			
Grupos Etários	Unidades	%	Nº. De questionários
18 - 30	60488	37,96	146
31 - 40	46679	29,29	112
41 - 60	42014	26,37	101
> 61	10164	6,38	24
Total	159345	100	384

Tabela 2. População por idade. Fonte: Adaptado Censos 2011 – INE

População por género			
Género	Unidades	%	Nº. De questionários
Masculino	70142	44,02	169
Feminino	89203	55,98	215
Total	159345	100	384

Tabela 3. População por género. Fonte: Adaptado Censos 2011 – INE

Habilitações da população			
Habilitações	Unidades	%	Nº. De questionários
10º ao 12º ano	82522	51,79	199
Bach. e Licenci.	69074	43,35	166
Mestrado	6452	4,05	16
Doutoramento	1297	0,81	3
Total	159345	100	384

Tabela 4. População

A população foi caracterizada por idade, género e habilitações. Foram identificados os pesos relativos de cada grupo com base nessas características, e consequentemente, o número correspondente de inquiridos a constituir a amostra. As tabelas anteriores representam a dimensão dessas subamostras. No final da recolha de dados, foram considerados 400 questionários.

3.2.3 Técnicas de amostragem

As técnicas de amostragem podem ser divididas em dois grandes grupos, que se separam pelo seu carácter probabilístico e não probabilístico (Malhotra & Birks, 2007). Esta última é a que mais se adequa ao presente estudo, como será explicado posteriormente, apesar de a técnica de amostragem probabilística aleatória apresentar um maior grau de fiabilidade (Reis, Melo, Andrade & Calapez, 1997).

Segundo Malhotra e Birks (2007), numa amostragem probabilística é possível escolher ao acaso qualquer elemento da população, por todos eles terem a mesma probabilidade de serem incluídos na amostra, caracterizando-se assim por um método bastante complexo, envolvendo custos elevados (Reis et al., 1997), enquanto que numa amostragem não probabilística não é utilizada qualquer seleção aleatória, o que faz com que a não exista representatividade na amostra (Malhotra & Birks, 2007).

As principais diferenças entre estes dois métodos são apresentadas na Tabela 5.

Amostragem Probabilística	Amostragem Não-probabilística
Método de amostragem aleatória, com representatividade da população (Reis et al., 1997)	Não utiliza uma seleção aleatória (Malhotra & Birks, 2007)
Definição da amostra torna-se complexa (devido à precisão com que é necessária ser definida a população representativa – (aleatória (Malhotra & Birks, 2007)), morosa e de elevados custos	Indivíduos são mais recetivos à participação no estudo através de resposta a um questionário, talvez por se tratar de um método mais fácil e atrativo (Reis et al., 1997)
Mais utilizado quando se verifica uma maior heterogeneidade da população (Malhotra & Birks, 2007)	Aconselhável quando estamos perante uma população mais homogénea (Malhotra & Birks, 2007)
Utilização de “técnicas estatísticas mais rebuscadas” (Malhotra & Birks, 2007)	Os resultados caracterizam bem o suficiente a população, porém não podem ser considerados precisos (Malhotra & Birks, 2007)

Tabela 5. Técnicas de Amostragem.

No caso deste estudo em concreto, tendo em conta toda a exposição anterior, e como anteriormente indicado, a técnica de amostragem utilizada foi não-probabilística por conveniência (uma das técnicas de amostragem probabilísticas segundo Malhotra & Birks (2007)), que se caracteriza por ser um método mais rápido e de mais fácil aplicação, e ao qual os indivíduos estão mais recetivos e para o qual apresentam uma maior disponibilidade (Reis et al., 1997), tornando-se a técnica mais indicada para pesquisas de carácter exploratório, como a do presente estudo (Malhotra & Birks, 2007).

Desta forma, neste estudo, a população foi dividida de uma forma homogénea e segundo grupos ou variáveis lógicas.

3.3 Instrumento de pesquisa

A recolha dos dados foi feita através de um inquérito por questionário, aplicado online. O inquérito por questionário é uma forma de recolha de dados que “garante a padronização e comparação dos dados”, e que não permite que os inquiridos divaguem nas suas respostas, garantindo, assim, que são reunidos todos os dados necessários para o estudo (Malhotra, 2005. Pág. 227). O questionário

foi disponibilizado através do software Limesurvey (<https://www.limesurvey.org/en/>). A análise dos dados foi efetuada com o programa estatístico SPSS 20.

O questionário aplicado (apresentado no anexo 1) foi estruturado e dividido em 3 grupos principais, com objetivos bem definidos. No primeiro grupo, o objetivo principal era a caracterização do inquirido, incluindo a situação profissional atual, e a utilização de redes sociais. No segundo grupo, e depois de apresentado o conceito MOOC, era pretendido obter uma maior compreensão da opinião e percepção dos inquiridos relativamente a estes cursos, e mais em concreto perceber até que ponto as pessoas já conheciam este conceito. Por sua vez, no último grupo do questionário, o objetivo era aferir as opiniões dos inquiridos sobre este tema e saber qual a probabilidade de uma inscrição futura neste tipo de cursos. Em síntese, as questões agrupadas e cada um desses grupos tem como objetivo analisar uma determinada variável:

- A caracterização do respondente;
- Percepções e atitudes;
- Razões para uma possível inscrição.

A maioria das respostas às questões foram registadas utilizando escalas tipo Likert, de carácter ordinal, com cinco pontos, com o objetivo de medir o nível de concordância dos inquiridos com cada uma das afirmações. Segundo Malhotra (2006) esta escala é utilizada quando se pretende graduar a opinião ou posição dos inquiridos quanto a um tema ou questão específica, exigindo aos mesmos que indiquem o grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações expostas. A Tabela 6 apresenta as escalas utilizadas.

Variáveis	Escalas Ordinais			
Caracterização do inquirido	1. Nada provável	2.	3. 4.	5. Muito provável
	1. Muito más	2.	3. 4.	5. Muito boas
	1. Discordo completamente	2.	3. 4.	5. Concordo completamente
Motivos, crenças e atitudes	1. Discordo completamente	2.	3. 4.	5. Concordo completamente
Razões	1. Nada importante	2.	3. 4.	5. Muito importante
	1. Nada provável	2.	3. 4.	5. Muito provável

Tabela 6. Escalas de resposta.

O questionário foi construído de uma forma lógica, contendo perguntas gerais na primeira parte e específicas ao tema na segunda.

3.4 Técnicas de análise estatística

3.4.1 Variáveis

As variáveis do questionário deste estudo estão divididas em três categorias, cada uma delas subdividida em várias subcategorias, como constata a Tabela 7.

Variáveis		Escala/Medida
Inquirido	Caracterização da amostra	Idade
		Escala
		Género
		Nominal
		Habilitações
		Ordinal
	Caracterização do inquirido	Rendimento mensal bruto
		Ordinal
		Número de filhos
		Escala
		Instituição de ensino onde obteve a sua formação académica
		Nominal
		Ano em que obteve essas habilitações
		Escala
		Encontra-se a estudar
		Nominal
		Frequenta neste momento um curso universitário?
		Nominal
		Qual a probabilidade de um dia estudar ou voltar a estudar numa Universidade?
		Escala tipo Likert com 5 pontos
		Qual a sua situação profissional atual?
		Nominal
		Qual a probabilidade de mudança a nível profissional no próximo ano?
		Ordinal - Escala tipo Likert com 5 pontos

	Como classifica as suas competências informáticas	Ordinal - Escala tipo Likert com 5 pontos
	Como classifica as suas competências de utilização de internet	
	Quantas horas por semana passa em média na internet?	Ordinal - Escala tipo Likert com 5 pontos
	Com que frequência acede a redes sociais (ex.: Facebook, Twitter, Instagram, etc)	Ordinal
	Tenho facilidade em aprender sozinho	
	Muitas das competências minhas profissionais foram obtidas por autoaprendizagem	Ordinal - Escala tipo Likert com 5 pontos
	Uso frequentemente a internet para conversar	
	A internet permite-me estar perto dos meus amigos	
	Conhecia os MOOC?	Nominal
	Em quantos MOOC já se inscreveu?	Escala
Motivos, crenças e atitudes	Frequentar um MOOC permite adquirir competências profissionais	Ordinal - Escala tipo Likert com 4 pontos + opção “não sabe/sem opinião”
	Frequentar um MOOC permite valorizar o CV	
	Frequentar um MOOC permite alargar a rede de contactos profissionais	
	Frequentar um MOOC é útil	
	Frequentar um MOOC é divertido	

Frequentar um MOOC é agradável			
Um curso MOOC é ensino de qualidade			
Um curso MOOC permite desenvolver competências			
Um curso MOOC permite adquirir conhecimento			
Razões para ingressar	Características dos MOOC	Ter horário flexível	Ordinal - Escala tipo Likert com 4 pontos - adaptado de White et al., (2014)
		Prestígio da Universidade de Aveiro	
		Oportunidade de melhorar a minha carreira profissional	
		Curiosidade pelos MOOC	
		Flexibilidade de horário	
		Aumentar perspectivas de emprego e progressão de carreira	
		Regressar ou entrar na Universidade	
		Experimentar esta Universidade	
	Ter um certificado final com um custo reduzido		
	Temas dos MOOC	Adquirir novas competências	Ordinal - Escala tipo Likert com 4 pontos
		Atualização de conhecimentos	
		Especialização num determinado conhecimento	
		Valorização pessoal (e não profissional)	
	Intenção de	Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC?	Ordinal - Escala tipo Likert

participar	com 5 pontos
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse na Universidade de Aveiro?	
<hr/>	
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse noutra Universidade Portuguesa?	
<hr/>	
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse numa Universidade Estrangeira?	
<hr/>	
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse numa instituição não universitária?	

Tabela 7. Variáveis.

3.4.2 Técnicas de análise estatística

A análise dos dados recolhidos para o presente estudo foi feita através de dois métodos de análise estatística: método de análise univariada e método de análise bivariada. Segundo Malhotra e Birks (2007) são utilizados os métodos de análise univariada quando é necessário o estudo de uma variável isoladamente. Neste estudo, foi utilizado este método na definição e caracterização da amostra, na definição do número de questionários a realizar e nas respetivas percentagens, em que foi necessária a construção de tabelas de frequência (Tabela 2,3 e 4 – Dimensão da amostra – página 32). Ao contrário da análise univariada, a análise bivariada propõe-se estudar a relação ou grau de associação entre duas variáveis distintas (Malhotra & Birks, 2007).

Para testar as hipóteses definidas para este estudo, foram utilizadas as seguintes técnicas:

- Coeficiente de correlação de Spearman;
- Teste T;
- Mann-Whitney U;
- Kruskal Wallis.

3.5 Preparação dos dados

Segundo Malhotra e Birks (2007), posteriormente à recolha dos dados necessários, é necessário realizar uma revisão detalhada de todos os questionários, nomeadamente verificando respostas incompletas e valores omissos. No questionário adotado as respostas a quase todas as questões eram obrigatórias, pelo que não foram registados valores omissos. Ainda segundo Malhotra e Birks (2007), é aconselhável a codificação do nome das variáveis de estudo, de uma forma lógica, para a sua inserção nos programas utilizados para análise de resultados (Excel e SPSS). Os códigos adotados foram os que constam da Tabela 8.

Variáveis	Códigos
Idade	IDADE
Rendimento	REND
Intenção de alterar a sua situação profissional	MUDAR
Classificação das competências de uso da internet	COMP_INT
Frequência com que acede às redes sociais	T_SM
Desenvolvimento de competências	TEMA 3
Sexo	SEXO
Intenção de estudar na UA	INTENT_UA
Nível de Habilitações	HAB
Número de filhos	FILHOS

Tabela 8. Codificação das variáveis

A fase seguinte à análise dos questionários foi a elaboração da análise univariada de cada uma das variáveis, representada pela Tabela 9, para, desta forma, ser assegurada a qualidade dos dados recolhidos.

Variável	Itens	Valor Mínimo	Valor Máximo	\bar{x}	Desvio Padrão	Mo
Caracterização do inquirido	Qual a probabilidade de mudança a nível profissional no próximo ano?	1	5	2,30	1,43	1
	Como classifica as suas competências informáticas	1	5	3,42	1,02	4
	Como classifica as suas competências de utilização da internet	1	5	3,70	1,00	4
	Tenho facilidade em aprender sozinho	1	5	3,98	0,91	4
	Muitas das competências minhas profissionais foram obtidas por autoaprendizagem	2	5	3,92	0,87	4
	Uso frequentemente a internet para conversar	1	5	3,46	1,33	5
	A internet permite-me estar perto dos meus amigos	1	5	3,32	1,36	5
Motivos, crenças e atitudes	Frequentar um MOOC permite adquirir competências profissionais	1	5	3,71	0,86	4
	Frequentar um MOOC permite valorizar o CV	1	5	3,72	0,85	4
	Frequentar um MOOC permite alargar a rede de contactos profissionais	1	5	3,65	0,95	4
	Frequentar um MOOC é útil	1	5	3,73	0,92	4
	Frequentar um MOOC é divertido	1	5	3,93	1,16	5
	Frequentar um MOOC é agradável	1	5	3,96	1,14	5
	Um curso MOOC é ensino de qualidade	1	5	3,89	1,08	5
	Um curso MOOC permite desenvolver competências	2	5	3,79	0,79	4
Características dos MOOC	Um curso MOOC permite adquirir conhecimento	1	5	3,83	0,79	4
	Ser grátis	1	4	3,31	0,80	4
	Ter horário flexível	1	4	3,48	0,68	4
	Prestígio da Universidade de Aveiro	1	4	2,92	0,91	3
	Oportunidade de melhorar a minha carreira profissional	1	4	3,33	0,80	4
	Curiosidade pelos MOOC	1	4	2,49	0,95	3
	Flexibilidade de horário	1	4	3,43	0,70	4
	Aumentar perspetivas de emprego e progressão de carreira	1	4	3,25	0,83	4
	Regressar ou entrar na Universidade	1	4	2,32	0,96	2
	Experimentar esta Universidade	1	4	2,27	0,96	2
Tema dos MOOC	Ter um certificado final com um custo reduzido	1	4	3,14	0,84	3
	Adquirir novas competências	1	4	3,30	0,83	4
	Atualização de conhecimentos	1	4	3,26	0,75	3
	Especialização num determinado conhecimento	1	4	3,41	0,72	4
Intenção de participar	Valorização pessoal (e não profissional)	1	4	3,22	0,81	3
	Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC?	1	5	2,69	1,26	3
	Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse na Universidade de Aveiro?	1	5	2,32	1,18	1
	Qual a probabilidade de um dia vir a	1	5	1,94	1,17	1

inscrever-se num MOOC de seu interesse noutra Universidade Portuguesa?					
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse numa Universidade Estrangeira?	1	5	2,21	1,10	1
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse numa instituição não universitária?	1	5	2,71	1,26	3

Tabela 9. Análise Univariada

Procedendo à análise da tabela anterior, e relativamente à caracterização do inquirido, é possível constatar que foram apurados médios de resposta entre 2,30 e 3,98, para os diferentes itens. O intervalo de variação entre valores obtido foi elevado, o que significa que há inquiridos que acham que não é nada provável (1) e outros que acham que é muito provável (5) que se concretize a afirmação exposta. Por outro lado, e tendo em conta o valor elevado das médias e dos desvios padrão, é possível afirmar que a maior partes dos inquiridos revelam um grau de concordância moderados ($M_o = 4$ ou 5) referentes a estas questões que os caracterizam. A única discrepância notória é no valor da moda da primeira variável apresentada.

Quanto à dimensão referente aos motivos, crenças e atitudes, verificam-se valores médios entre 3,65 e 3,96, com desvios padrão idênticos entre si e idênticos relativamente aos valores dos itens das restantes variáveis, com as respostas dos inquiridos a variarem entre o discordo completamente (1) ao concordo plenamente (5). Porém, o valor modal apresentado é de 4 e 5, o que indica que existe grande variabilidade de respostas.

No que diz respeito às características dos MOOC, os valores médios aferidos variam entre 2,27 e 3,48, nos 10 itens correspondentes a esta variável, apresentando um nível de variação de resposta entre 1 (Nada importante) e 5 (Muito importante), novamente. Estes valores médios, indicam que houve alguma variabilidade de resposta, sendo que a opinião dos inquiridos se dispersa nos vários níveis de resposta.

Em relação aos temas destes cursos, os valores médios destes itens são bastante similares entre si, variando apenas entre 3,22 e 3,41, indicando, assim, que houve pouca variabilidade de resposta, sendo possível afirmar que os inquiridos atribuem valor de importância quase na sua totalidade, visto que o nível de variação de resposta varia entre 1 e 4, e que o nível modal varia entre 3 e 4.

Por último, e relativamente à intenção de participar, verifica-se alguma variabilidade de resposta, com um intervalo de variação entre 1 e 5. No entanto, os valores médios verificados são reduzidos (entre 1,94 e 2,71), indicando que existem baixos níveis de intenção de participação.

3.6 Análise de Dados

Para encerrar o presente capítulo, é apresentada a caracterização da amostra definida.

3.6.1 Caracterização da Amostra

Com base na revisão da literatura apresentada no 1º capítulo, foi constatado que MOOC são cursos online grátis (Jansen & Schuwer, 2015), com número ilimitado de participantes (Shrivastava & Guiney, 2014), que abordam temas específicos e do interesse dos possíveis consumidores (White et al., 2014). Desta forma pretende-se caracterizar a amostra de acordo com os seguintes critérios: idade, género, rendimento mensal, número de filhos, habilitações literárias e situação profissional.

No que diz respeito à faixa etária, os resultados da pesquisa indicam que a idade média dos participantes no estudo é de 36 anos, com um desvio de 12 anos, sendo a idade mínima de 18 anos e a máxima de 75 anos.

Género		
	N	%
Feminino	225	56,3%
Masculino	175	43,7%
Total	400	100,0%

Tabela 10. Género do participante

Relativamente ao género dos participantes, os valores obtidos não foram muito díspares, apesar de se ter verificado uma maior percentagem de participantes do sexo feminino (56,3%) do que do sexo masculino (43,7%).

Rendimento		
	N	%
0	53	13,3
Até 500	51	12,8
De 500 a 1000	213	53,3
De 1001 a 2000	71	17,8

Mais de 2000	12	3,0
Total	400	100,0

Tabela 11. Rendimento Mensal Líquido dos inquiridos

Quanto à tabela 11, que retrata o rendimento mensal líquido dos inquiridos, verifica-se que maior parte destes indivíduos têm rendimento entre 500 a 1000 euros. Apenas 3% dos inquiridos possui rendimento superior a 2000 euros.

Grau de Escolaridade		
	N	%
10º ao 12º ano	198	49,5
Bacharelato/ Licenciatura	164	41,0
Mestrado	34	8,5
Doutoramento	4	1,0
Total	400	100,0

Tabela 12. Grau de Escolaridade dos inquiridos

Com base na tabela 12, referente às habilitações literárias, verifica-se uma maior percentagem de indivíduos com formação secundária (49,45%), seguida de Bacharelato/Licenciatura (41%).

Atividade profissional		
	N	%
Trabalhador por conta de outrem a tempo integral	236	59,0
Trabalhador por conta de outrem a tempo parcial	24	6,0
Trabalhador por conta de própria	42	10,5
Desempregado	27	6,8
Estudante	46	11,5
Reformado	8	2,0
Outro	17	4,2
Total	400	100,0

Tabela 13. Atividade profissional dos inquiridos

Com base na tabela anterior, verifica-se que 59% dos inquiridos, a maioria, se encontram a exercer uma atividade profissional por conta outrem a tempo integral, seguido de 10,5% que trabalham por conta própria. A percentagem de estudantes inquiridos é de 11,5%.

4. Análise dos Resultados

É neste capítulo que se procede à análise dos resultados obtidos. Inicialmente serão analisados os resultados referentes à caracterização dos participantes, seguindo-se dos resultados dos testes das hipóteses, utilizando teste de normalidade, testes paramétricos e não paramétricos.

4.1 Caracterização do participante

44,5% dos respondentes considera nada provável uma mudança na sua vida profissional no próximo ano.

Mudança a nível Profissional		
	N	%
1. Nada provável	178	44,5
2.	62	15,5
3.	70	17,5
4.	41	10,3
5. Muito provável	49	12,3
Total	400	100,0

Tabela 14. Possível mudança em termos profissionais

Classificação de Competências Informáticas		
	N	%
1. Muito más	15	3,8
2.	55	13,8
3.	136	34,0
4.	137	34,2
5. Muito Boas	57	14,2
Total	400	100,0

Tabela 15. Competências informáticas dos inquiridos

Classificação das competências internet		
	N	%
1. Muito más	13	3,3
2.	30	7,5
3.	112	28,0
4.	155	38,8
5. Muito Boas	90	22,4
Total	400	100,0

Tabela 16. Competências de utilização da internet dos inquiridos

Com frequência acede a redes sociais		
	N	%
Nunca	43	10,8
Menos uma vez por mês	1	0,2
No máximo uma vez por semana	3	0,7
Algumas vezes por semana	52	13,0
Todos os dias	144	36,0
Várias vezes por dia	131	32,8
Estou sempre	26	6,5
Total	400	100,0

Tabela 17. Frequência de utilização de internet

Através da internet, e mais propriamente das redes sociais, que se caracterizam como redes de relacionamento entre utilizadores, é possível partilhar conhecimentos, vivências, entre outros. Com base nas tabelas anteriores, 15 e 16, verificamos que os inquiridos classificam as suas competências informáticas de um nível médio para cima, assim como as suas competências na utilização da internet. Utilizando como referência o nível 4 destas tabelas (Numa escala de Likert de 1 muito más – a 5 muito boas), constata-se que é neste mesmo nível que se encontra a maior percentagem: 34,2% para as competências informáticas dos inquiridos e 38,8% para a aptidão na utilização da internet.

Por outro lado, e com base na tabela 18, verifica-se que a maioria dos respondentes acede a redes sociais todos os dias. É importante referir que apesar de 10,8% dos inquiridos não acederem nunca às redes sociais, as percentagens de quem acede todos os dias e várias vezes por dia são bastante significativas (36% e 32,8%, respetivamente).

Grau de concordância (%)					
	1.Discordo Completamente	2	3	4	5.Concordo Completamente
Tenho facilidade aprender sozinho	0,8	6,0	19,5	41,8	32,0
Muitas competências minhas profissionais foram por autoaprendizagem	0,0	5,8	24,3	42,0	28,0
Uso frequentemente a internet para conversar	12,4	11,0	22,3	27,0	27,3
A internet permite estar perto dos amigos	14,8	12,4	23,8	24,0	25,0

Tabela 18. Grau de concordância com as afirmações expostas

Ainda como forma de caracterizar o participante deste estudo, e segundo a tabela 18, é possível concluir que as primeiras duas afirmações expostas têm uma grande representatividade (nível 4 na escala de Likert), e que a maioria dos inquiridos se caracteriza como tendo facilidade em aprender sozinhos (41,8%), como tendo adquirido várias competências profissionais através de autoaprendizagem (42%). Por outro lado, e nas duas últimas afirmações, a percentagem mais alta, com a maior representatividade da amostra, encontra-se no nível 5 da escala de Likert, com valores iguais ou superiores a 25%.

4.2 Os MOOC

Conceito de MOOC		
	N	%
Não	349	87,3
Sim	51	12,7
Total	400	100,0

Tabela 19. Conhecimento do conceito de MOOC

Perceções sobre MOOCS					
	1.Discordo Completamente	2.	3.	4. Concordo Completamente	5. Não sei ou sem opinião
Frequentar um MOOC permite adquirir competências profissionais	0,5	6,3	33,3	41,5	18,5
Frequentar um MOOC permite valorizar o curriculum vitae	0,8	5,8	32,5	42,8	18,3
Frequentar um MOOC permite alargar a rede de contactos profissionais	3,0	5,8	32,5	42,8	18,3
Frequentar um MOOC é útil	1,3	9,5	32,8	36,3	20,3
Frequentar um MOOC é divertido	0,5	7,5	33,8	34,8	23,5
Frequentar um MOOC é agradável	1,0	12,8	26,8	10,8	48,8
Um curso MOOC é ensino de qualidade	1,3	8,3	31,3	18,3	41,0
Um curso MOOC permite desenvolver competências	0,0	4,3	31,0	46,3	18,5
Um curso MOOC permite adquirir conhecimento	0,3	3,5	28,5	48,5	19,3

Tabela 20. Perceções referentes aos MOOC

Na revisão de literatura foi referido que os MOOC são cursos relativamente recentes, e que ainda não estão muito presentes na União Europeia, e logicamente não são conhecidos pela maior parte

dos indivíduos pela sua escassa divulgação e utilização. Analisando se os inquiridos conheciam o conceito dos MOOC, foi possível verificar que os resultados estão diretamente relacionados e que são coerentes com a base teórica. Desta forma, a grande maioria não conhece este conceito, representando 87,3% dos inquiridos.

Depois de apresentado o conceito (no questionário realizado), foi possível retirar as perceções dos inquiridos quanto a estes cursos, como representado na tabela 20. Segundo os inquiridos, um MOOC:

- Permite adquirir competências profissionais (41,5% dos inquiridos concorda completamente);
- Permite desenvolver competências profissionais (46,3% dos inquiridos concorda completamente);
- Permite adquirir conhecimentos (48,5% dos inquiridos concorda completamente);
- Valoriza o CV (42,8% dos inquiridos concorda completamente);
- Permite alargar a rede de contactos (42,8% dos inquiridos concorda completamente).

Características MOOC				
	1.Nada Importante	2.	3.	4.Muito Importante
Ser grátis	3,3	11,3	37,0	48,5
Ter horário flexível	1,8	5,3	35,8	37,3
Prestígio Universidade Aveiro	7,5	23,3	39,0	30,3
Oportunidade de melhorar a minha carreira profissional	3,8	9,0	37,3	50,0
Curiosidade pelos MOOC	17,0	31,3	36,8	15,0
Flexibilidade de horário	2,0	6,3	38,5	53,3
Aumentar perspectivas de	5,3	9,5	39,8	45,5

emprego e progressão de carreira				
Regressar ou entrar na Universidade	21,8	36,5	29,0	12,8
Experimentar esta Universidade	24,3	35,8	28,5	11,5
Ter um certificado final com um custo reduzido	5,0	13,8	43,3	38,0

Tabela 21. Características dos MOOC

Relativamente à tabela 21, os inquiridos ponderariam a sua inscrição num MOOC através de 3 características, que foram identificadas como sendo as mais relevantes:

- Flexibilidade de horário: 53,3% dos respondentes considera muito importante;
- Oportunidade de melhoria na carreira profissional: 50% dos respondentes considera muito importante;
- Ser grátis: 48,5% dos respondentes considera muito importante.

De salientar as características que foram consideradas relativamente menos importantes pelos respondentes: *curiosidade pelos MOOC*, pelo *prestígio da UA*, pelo possível *regresso à universidade* e pela possível *experiência de frequentar a UA*. Conclui-se que estas quatro características não teriam um peso tão significativo na sua tomada de decisão.

	Razões			
	1.Nada Importante	2.	3.	4.Muito Importante
Adquirir novas competências profissionais	4,5	10,3	36,0	49,3
Atualização de conhecimentos anteriormente adquiridos	2,8	10,5	44,8	42,0

Especialização num determinado conhecimento	2,0	7,8	37,5	52,8
Valorização pessoal (e não valorização profissional)	4,0	12,0	42,3	41,8

Tabela 22. Razões para um possível ingresso nos MOOC

Observando os valores obtidos na tabela 22, que representa as razões pelas quais os inquiridos se interessariam em inscrever num MOOC, verifica-se uma elevada importância dada a todas as razões apresentadas no questionário. Assim, conclui-se que este será um critério importante a considerar na proposta de MOOC, já que são razões fortes de possível adoção por parte dos potenciais participantes.

Probabilidade de ingresso					
	1.Nada Provável	2	3	4	5. Muito Provável
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC?	21,8	22,3	28,5	17,8	9,8
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse na Universidade de Aveiro?	23,5	19,8	29,8	18,0	9,0
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse noutra Universidade Portuguesa?	31,8	26,0	24,8	13,0	4,5
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse numa Universidade Estrangeira?	50,7	20,8	15,8	8,8	4,0
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse numa instituição não universitária?	33,5	26,8	27,3	9,5	3,0

Tabela 23. Probabilidade de ingresso num MOOC

Quanto a um possível ingresso nestes cursos (tabela 23), é possível verificar que os respondentes indicam uma maior probabilidade de se vir a inscrever num MOOC ministrado pela Universidade de Aveiro, sendo que a maioria dos respondentes considera nada provável a inscrição num MOOC ministrado por uma universidade estrangeira.

4.3 Inferência Estatística

4.3.1 Testes de correlação

Conforme a tabela 24, e após a utilização de um teste de correlação de Spearman, é possível verificar que a correlação entre a Idade e a intenção de participação num MOOC é negativa e fraca (-0,382), estatisticamente significativa para um nível de confiança de 99% (valor de $p=0,000$). Então, à medida que a idade aumenta, a intenção de participar num MOOC diminui. Assim, a hipótese **H1** é empiricamente suportada pelo presente estudo.

H1 Correlação de Spearman			
		Idade	MOOC
Idade	Coefficiente de correlação	1,000	-0,382**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	400	400

** Correlação significativa num intervalo de confiança de 99%

Tabela 24. Correlação Idade vs MOOC

Observando a tabela 25, é possível afirmar que a correlação entre a intenção de participar e a intenção de alterar a sua situação profissional é estatisticamente significativa para um nível de confiança de 99%. Trata-se de uma correlação moderada entre as variáveis (0,574). Assim, a hipótese **H2** é empiricamente suportada pelo presente estudo.

H2 Correlação de Spearman			
		Alteração Profissional	MOOC
Intenção de alterar a sua vida profissional	Coefficiente de correlação	1,000	0,574**
	Sig. (2-tailed)		0,00
	N	400	298

** Correlação significativa num intervalo de confiança de 99%

Tabela 25. Correlação Alteração vida profissional vs MOOC

Da mesma forma, e com base na tabela 26, verifica-se que existe uma associação positiva entre as competências da internet do individuo e a intenção de participar num MOOC, visto que estamos perante uma correlação fraca (0,415) positiva e estatisticamente significativa, para um nível de confiança de 99% Assim, a hipótese **H4** é empiricamente suportada pelo presente estudo.

H4 Correlação de Spearman			
		Competências Internet	MOOC
Competências de utilização da internet do indivíduo	Coefficiente de correlação	1,000	0,415**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	400	400

** Correlação significativa num intervalo de confiança de 99%

Tabela 26. Correlação Competências de uso da internet vs MOOC

Por outro lado, com base na tabela 27, constata-se a existência de uma correlação fraca entre as duas variáveis (0,335), apesar de positiva e estatisticamente significativa para um nível de confiança de 99%, o que significando que quando maior é a frequência de utilização das redes sociais maior é a intenção de participar num MOOC. Assim, a hipótese **H5** é empiricamente suportada pelo presente estudo.

H5 Correlação de Spearman			
		Frequência das redes sociais	MOOC
Frequência das redes sociais	Coefficiente de correlação	1,000	0,335**

	Sig. (2-tailed)	0,000
N	400	400

** Correlação significativa num intervalo de confiança de 99%

Tabela 27. Correlação frequência de utilização das redes sociais vs MOOC

Após verificação da normalidade das variáveis representadas na tabela 28, e como $p = 0,00$ (menor que os níveis de significância), conclui-se que estas variáveis não seguem uma distribuição normal, sendo necessário avaliar esta variação com o teste de correlação Spearman. Desta forma, e segundo a tabela 29, verifica-se que o número médio de filhos varia numa forma negativa em relação em frequentar um MOOC, pois apesar de estatisticamente significativa a 99%, a correlação é fraca e negativa (-0,290). Assim, a hipótese **H7** é empiricamente suportada pelo presente estudo.

H7 Normalidade		
	N	Sig(2-tailed)
Número médio de filhos	400	0,000
MOOC	400	0,000

Tabela 28. Teste de normalidade das variáveis expostas

H7 Correlação de Spearman			
		Frequência das redes sociais	MOOC
Número Médio de Filhos	Coefficiente de correlação	1,000	-0,290**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	400	400

** Correlação significativa num intervalo de confiança de 99%

Tabela 29. Correlação n°. de filhos vs MOOC

Para um nível de confiança de 95%, e segundo a tabela 30, verifica-se a existência de uma correlação negativa fraca (-0,103), ainda que estatisticamente significativa, entre o rendimento dos inquiridos e a intenção de frequentar um MOOC. Assim, a hipótese **H8** não é suportada pelo presente estudo.

H8 Correlação de Spearman			
		Rendimento	MOOC
Rendimento	Coefficiente de correlação	1,000	-0,103*
	Sig. (2-tailed)		0,039
	N	400	400

* Correlação significativa num intervalo de confiança de 95%

Tabela 30. Correlação rendimento vs MOOC

Por último, e tendo em conta os valores apresentados na tabela 31, para um nível de confiança de 95%, a existência de correlação entre o desenvolvimento de competências e a intenção de frequentar um MOOC é fraca (0,361), positiva e estatisticamente significativa. Assim, a hipótese **H9** é empiricamente suportada pelo presente estudo.

H9 Correlação de Spearman			
		Rendimento	MOOC
Desenvolvimento de competências	Coefficiente de correlação	1,000	0,361**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	400	400

** Correlação significativa num intervalo de confiança de 95%

Tabela 31. Correlação desenvolvimento de competências vs MOOC

4.3.2 Testes t-Student

Após a elaboração do teste de normalidade das variáveis, constata-se que o valor de p é maior que os níveis de significância estatística ($p=0,471$ – Shapiro ($N<30$); $p=0,170$ – Kolmogorov ($N\geq 30$)). Desta forma, procedeu-se à elaboração de um teste paramétrico: Teste T.

H10 Normalidade			
		N	Sig(2-tailed)
MOOC	Frequenta a universidade	15	0,471
	Não frequenta a Universidade	31	0,170

Tabela 32. Teste de normalidade das variáveis expostas

H10 Teste -t				
MOOC	Outros	Ex- Alunos da Ua	T	Sig
	2,057	2,574	0,195	0,846

Tabela 33. Teste T

Com base na tabela 33, verifica-se que não existe significância estatística na diferença observada entre ex-alunos UA e os restantes respondentes ($p > 0,05$). Então, o presente estudo não suporta empiricamente a hipótese de pesquisa (**H10**).

4.3.3 Teste Kruskal Wallis e Mann Whitney-U

Após verificar a normalidade das variáveis distintas, verifica-se que o valor de p é inferior a todos os níveis de significância (*excepto na variável Mestrado*) e, desta forma, conclui-se que as variáveis não seguem uma distribuição normal ($p = 0,001$ – Shapiro ($N < 30$); $p = 0,00$ / $p = 0,022$ / $p = 0,200$ – Kolmogorov- Smirnov com a correção de Lilliefors ($N \geq 30$)).

Desta forma, será verificado se existem diferenças na intenção de frequentar MOOC consoante as habilitações do indivíduo, através da utilização de um teste não paramétrico - Kruskal Wallis.

H3 Normalidade			
		N	Sig(2-tailed)
MOOC	10º ao 12º ano	198	0,000
	Bacharelato/Licenciatura	164	0,022
	Mestrado	34	0,200
	Doutoramento	4	0,001

Tabela 34. Teste de normalidade das variáveis expostas

H3 Kruskal Wallis			
MOOC			
Habilitações	Qui-Quadrado=70,392	Sig(2-tailed)=0,000	df=3

Tabela 35. Teste não paramétrico Kruskal Wallis

Como o valor de $p = 0,000$, sendo este menor que todos os níveis de significância, conclui-se que existem diferenças nos diferentes níveis de habilitações. Para averiguar essas mesmas diferenças, realizou-se o teste Mann – Whitney. Através deste teste, representado na tabela 38, verifica-se que a intenção de frequentar MOOC apresenta diferenças apenas do ensino secundário em relação aos restantes graus académicos e do Bacharelato/Licenciatura em relação ao Mestrado pois valor-p (*) menor que os níveis de significância usuais. Assim, a hipótese **H3** é empiricamente suportada pelo presente estudo.

H3 Mann- Whitney			
		Z	Sig (2-tailed)
10 ^a ao 12 ^o ano	Bacharelato/Licenciatura	-6,903	0,000*
	Mestrado	-5,908	0,000*
	Doutoramento	-2,778	0,005*
Bacharelato/licenciatura	Mestrado	-2,303	0,021*
	Doutoramento	-1,462	0,144
Mestrado	Doutoramento	-0,406	0,685

Tabela 36. Teste Mann – Whitney

Por último, e verificando se as variáveis *frequentar um MOOC* e *género do participante* seguem uma distribuição normal, conclui-se que $p=0,000$ (menor que os níveis de significância). Desta forma, é possível afirmar a normalidade das variáveis. Assim, será utilizado um teste não paramétrico Mann Whitney.

H6 Normalidade			
		N	Sig(2-tailed)
MOOC	Feminino	225	0,000
	Masculino	175	0,000

Tabela 37. Teste de normalidade das variáveis expostas

Verifica-se na tabela 38, que existem diferenças significativas ($p=0,009 - 0,018/2$) na variável intenção de frequentar, em função do género do participante. Assim, a hipótese **H6** é empiricamente suportada pelo presente estudo.

H6 Mann Whitney			
	N	Mean Rank	Sig
Feminino	225	212,48	0,018
Masculino	175	185,10	

Tabela 38. Teste Mann Whitney

4.4 Síntese dos testes de hipóteses

Hipóteses	Conclusões		Suporte Empírico
	Análise Bivariada		
Existe uma associação negativa entre a intenção de participar num MOOC e a idade do individuo (H1)	Correlação de Spearman Nível de confiança 99%	Existe uma associação negativa fraca e estatisticamente significativa entre a idade do individuo e a intenção de participar num MOOC	Sim
Existe uma associação positiva entre a intenção de participar num MOOC e a intenção de alterar a situação profissional (H2)	Correlação de Spearman Nível de confiança 99%	Existe uma associação positiva moderada e estatisticamente significativa entre a situação profissional do individuo e intenção de participar num MOOC	Sim
A intenção de frequentar um MOOC varia positivamente com as habilitações do individuo (H3)	Teste de Normalidade Kruskall Wallis Mann – Whitney U	Existem diferenças entre as habilitações do inquirido e a sua intenção de frequentar um MOOC	Sim
Existe uma associação positiva entre as competências de utilização da internet do individuo e a intenção de participar	Correlação de Spearman Nível de confiança 99%	Existe uma associação positiva fraca e estatisticamente significativa entre as competências de utilização da	Sim

num MOOC (H4)		internet do individuo e intenção de participar num MOOC	
Existe uma associação positiva entre a frequência de utilização das redes sociais e a intenção de participar num MOOC (H5)	Correlação de Spearman Nível de confiança 99%	Existe uma associação positiva fraca e estatisticamente significativa entre a frequência de utilização das redes sociais e intenção de participar num MOOC	Sim
A intenção de frequentar um MOOC é superior no Género Feminino do que Masculino (H6)	Teste de Normalidade Mann – Whitney U	Existem diferenças entre q intenção de frequentar um MOOC do sexo feminino para o sexo masculino	Sim
A intenção de frequentar um MOOC varia com o número de filhos do individuo (H7)	Teste de Normalidade Correlação de Spearman Nível de confiança 99%	A intenção de frequentar um MOOC varia de forma negativa fraca e estatisticamente significativa com o número de filhos do individuo	Sim
O rendimento dos participantes está positivamente associado com a intenção de participar num MOOC (H8)	Correlação de Spearman Nível de confiança 95%	Existe uma associação negativa fraca e estatisticamente significativa entre o rendimento indivíduos e intenção de participar num MOOC	Não
A intenção de participar num MOOC está positivamente associada com a crença no desenvolvimento de competências (H9)	Correlação de Spearman Nível de confiança 99%	Existe uma associação positiva fraca e estatisticamente significativa entre a intenção de participar num MOOC e a crença no desenvolvimento de competências	Sim
A intenção de participar num MOOC na Universidade de Aveiro é superior em ex-alunos UA do que nos restantes (H10)	Teste de Normalidade Teste T	A intenção de participar num MOOC na Universidade de Aveiro não é superior em ex-alunos UA do que nos restantes	Não

Tabela 39. Síntese dos Testes de Hipóteses

Os resultados estatísticos analisados demonstraram os seguintes resultados, apresentados na tabela anterior.

5. Conclusão

5.1 Considerações finais

Os MOOC são cursos de carácter grátis e alcançáveis a qualquer pessoa - estes dois fatores parecem ser cruciais na tomada de decisão dos consumidores (White et al., 2014). O maior problema destes cursos, atualmente, é a falta de divulgação dos mesmos na União Europeia, cujo conceito ainda não é reconhecidos pela maioria, comparativamente aos Estados Unidos, onde este conceito já teve o seu “BOOM”. Porém, e segundo Jansen e Schuwer (2015), já existe interesse por parte de algumas instituições de ensino europeias.

Para este estudo em específico, a população escolhida foi a Portuguesa, e de acordo com a base teórica deste estudo, foi possível aferir que os MOOC são cursos relativamente recentes, e que ainda não são conhecidos dos potenciais consumidores portugueses (representados neste estudo por uma amostra da população do distrito de Aveiro com mais de nove anos de escolaridade). Assim, com base nos resultados obtidos no estudo empírico, foi possível confirmar esta informação, visto que uma larga maioria dos indivíduos não conhecem o conceito de MOOC (87,3% dos inquiridos). Confirmaram-se, assim, as conclusões de Jansen e Schuwer (2015), que defendem que a Europa deve agarrar oportunidades inerentes a este tipo de cursos.

Tal como indicado na revisão da literatura, os resultados estatísticos confirmam a existência de correlações significativamente positivas, pressupondo que quanto mais elevadas as variáveis em questão, maior a intenção de participar nestes cursos (Christensen & Steinmetz, 2013; White et al., 2014). Foi obtida uma correlação significativamente negativa nas variáveis *idade* e *n.º de filhos* por inquirido, sendo possível afirmar que quanto maior o valor da variável, menor a intenção de participar em MOOCs (White et al., 2014). Isto é, quanto mais idade tiver o participante e quanto mais responsabilidades este tiver, inerentes a filhos, por exemplo, menor será a intenção de frequentarem um MOOC. Quanto mais responsabilidades o individuo tiver (casa própria, filhos, horários pouco flexíveis), menos disponibilidade terá para estudar.

Ainda que estes cursos sejam pouco reconhecidos, os indivíduos desenvolvem percepções e crenças quanto aos mesmos, sendo a maior parte delas referentes à vertente profissional (Q2). Os participantes neste estudo acreditam que estes cursos podem ajudá-los a adquirir e desenvolver novas competências profissionais e considerariam o ingresso neste tipo de cursos se um deles fosse, por exemplo, especializado num tema do seu interesse ou no tema sobre o qual estes tivessem vontade de adquirir essas tais novas competências profissionais, indo de encontro às conclusões de White et al. (2014).

Além das percepções, existem também fatores motivacionais (Q1) relativamente à intenção de frequentar estes cursos (Christensen & Steinmetz, 2013; Davis et al., 2014; Forssell et al., 2015; White et al., 2014). Com o estudo empírico, é possível concluir que os indivíduos valorizam maioritariamente o fato dos MOOC serem grátis e a possibilidade de estes terem flexibilidade de horário. Isto vai de encontro à caracterização da amostra estudada, que se traduz maioritariamente em indivíduos que já estão no ativo, desenvolvendo funções profissionais (por conta de outrem 59% + 6% por conta própria). Isto é, estando já a exercer uma atividade profissional, e tendo em conta o horário laboral normal, é crucial que estes cursos tenham esta questão em consideração, atraindo, desta forma, a atenção de muitos possíveis consumidores.

Uma das grandes conclusões que é possível retirar deste estudo, é que os respondentes valorizam e consideram participar ou investir em todas as oportunidades de melhorar a sua vida profissional, preenchendo, assim, lacunas existentes e acrescentando know-how ao seu currículo (Christensen & Steinmetz, 2013; White et al., 2014). Desta forma, poderão crescer dentro da empresa onde estão inseridos ou até mesmo alterar a sua situação atual e procurar uma proposta que seja mais atrativa e preencha os objetivos profissionais propostos e de progressão da carreira (Q2).

Através desta pesquisa foi, também, possível verificar que, como esperado, os fatores sociodemográficos estão associados à intenção dos indivíduos participarem nos MOOC (Q3). Os possíveis consumidores MOOC são predominantemente do género masculino (resultado em consonância com o de Christensen e Steinmetz (2013)), com grau de habilitação elevado, com tendência a participarem mais quanto ainda estão em idade de conseguir avançar na sua carreira profissional ou de alterá-la (partilhando da opinião de White et al., (2014)), não tendo deveres parentais. As competências digitais - de utilização da internet e a frequência de utilização das redes sociais - demonstraram, também, ser um fator preponderante na intenção de participar, visto que indivíduos que tenham este tipo de características terão mais aptidão e mais possibilidades de vingarem nestes cursos (digitais na sua íntegra), estando de acordo com o estudo e conclusões de White et al. (2014).

Devido à lacuna na divulgação destes cursos, e tendo em conta os dois últimos objetivos do estudo, será necessária uma nova abordagem por parte das IES, da Universidade de Aveiro inclusivé (Q4), sendo crucial numa primeira fase a divulgação junto dos alunos da própria instituição, utilizando uma estratégia de dentro para fora, pois grande parte dos seus alunos são potenciais consumidores de MOOC. Segundo o presente estudo, estes cursos sofrem de uma grave carência de comunicação, sendo que a informação não chega até ao seu público-alvo, não dando a conhecer nem o seu conceito nem as IES em este está inserido, originando ruído neste processo.

Com base no estudo é determinante que a comunicação destes cursos realce que estes permitem ao individuo adquirir e desenvolver as suas competências profissionais, adquirindo, novos conhecimentos e possibilitando, o contacto com diversas pessoas, expandindo, assim, a sua rede de contactos profissionais. Isto é, para além do conceito em si, é importante para os possíveis consumidores terem noção das vantagens e benefícios destes cursos. Se os possíveis consumidores verificarem que existe relação positiva entre os benefícios dos MOOC e as suas perspetivas, opções e motivações pessoais e profissionais, existe uma grande possibilidade de ponderarem o ingresso nestes cursos.

O ambiente web é sem dúvida um excelente meio de comunicação, tendo em conta que os MOOC e todo os aspectos inerentes a estes cursos estão relacionados com utilização da internet por parte do individuo. Desta forma, é possível focar a comunicação no segmento correto, onde podem ser utilizadas as várias plataformas detidas pela instituição, tais como as páginas web, as redes sociais, banners dinâmicos e email marketing, dando a conhecer a existência dos MOOC como uma oportunidade de aprendizagem gratuita.

Este estudo permite, acima de tudo, otimizar os MOOC, estruturando-os de forma a corresponder às necessidades e desejos do público-alvo, verificando quais as características que assumem mais influência para a tomada de decisão e, assim, conseguir devolver a sua comunicação e divulgação de forma a estes se tornarem mais atrativos para o consumidor.

5.2 Principais contributos

Este tema é ainda pouco explorado na Europa. O presente estudo permitiu contribuir com dados empíricos de Portugal, tendo sido testado o suporte às premissas retiradas da literatura. O corpo de contributos empíricos no geral suportou as hipóteses de pesquisa, produzindo, por isso, evidência adicional relativamente a estudos anteriormente realizados, e na sua maioria aplicados à população norte americana.

Desta forma, destacam-se as principais contribuições da presente dissertação:

- Sistematização de conceitos e base teórica sobre os MOOC;
- Adaptação destes cursos à realidade do distrito de Aveiro – caracterização dos possíveis consumidores;
- Produção de dados empíricos relativos às hipóteses definidas.

5.3 Implicações para a gestão

Relativamente ao ponto de vista de gestão, é importante a adoção de estratégias de marketing para que seja iniciada a sua divulgação junto do público-alvo, em Portugal. Os MOOC são experiências positivas para os consumidores, e, por isso, é necessária a correta divulgação destes conceitos para que estes cursos comecem a ter a afluência pretendida. Uma boa comunicação, aliada a uma estratégia de marketing consistente e às vantagens que os MOOC trazem aos seus consumidores, só podem ter bons resultados, dada a receptividade analisada, por exemplo, no presente estudo.

Verifica-se interesse por parte da maioria dos inquiridos em participar nestes cursos, se estes de fato lhes acrescentarem valor e permitirem o aumento e aperfeiçoamento das suas competências profissionais. Desta forma, seria interessante perceber quais os temas mais procurados ou desejados pelos potenciais consumidores, de forma a disponibilizar soluções, nestes caso MOOCs, que satisfaçam as necessidades dos consumidores, focando-se nas áreas de negócio e de conhecimento que estes mais valorizam.

Para os potenciais distribuidores destes cursos, como é o caso da Universidade de Aveiro, é importante reconhecer o valor de uma boa estratégia e da opinião dos alunos e potenciais alunos, de forma a trabalhar e investir em estratégias eficazes, de forma a satisfazer plenamente as necessidades destes últimos.

5.4 Limitações e recomendações para investigações futuras

Apesar da relevância desta pesquisa, de forma a promover um maior conhecimento sobre os MOOC, nomeadamente relativamente às expectativas e motivações dos participantes, não é possível concluir este trabalho sem fazer referência a algumas limitações relacionadas e sentidas ao longo deste estudo, e incluir sugestões para futura investigação.

O estudo foi realizado inquirindo um total de 400 respondentes através de um questionário online. Sendo bem conhecidas as limitações de tal forma de recolha de dados, a mesma foi adotada quer pelas vantagens inerentes ao questionário eletrónico, quer, também, por o público alvo dos MOOC ser proficiente na utilização de computador e internet, e portanto o método ser adequado a esse

público. Contudo, recomendamos que futuros estudos possam usar este e outros métodos de recolha de dados, para assim contribuir para a validação dos resultados obtidos.

É importante realçar que seria pertinente a existência de mais estudos sobre estes cursos, de forma a enriquecer a bibliografia existente que é ainda escassa para a dimensão deste conceito e de obter mais dados relativos à identificação das motivações e perceções inerentes, e relativos à caracterização mais concreta do consumidor MOOC. Isto é, a existência de mais estudos e pesquisas que reforcem a validade teórica e empírica dos dados. O estudo foi realizado apenas sobre a população do Distrito de Aveiro. Em estudos futuros recomenda-se a replicação deste estudo com a população Portuguesa deste e dos demais distritos, para assim contribuir para a validação dos resultados obtidos.

Uma das limitações principais deste estudo foi o facto de não se ter incluído na amostra indivíduos com habilitações até ao 9ºano. Esta opção deve-se ao facto do estudo realizado ter como objetivo contribuir para o desenho de futuros MOOC a serem oferecidos pela Universidade de Aveiro, e considerou-se que indivíduos com escolaridade até 9 anos não considerarão ofertas formativas ministradas por uma Universidade, tal como acontece com outras formações não conferentes de grau académico que são ministradas por universidades (por exemplo so CET e TESP), cujos participantes têm por regra mais de 9 anos de escolaridade. Contudo, investigações futuras poderão explorar este público alvo específico, nomeadamente para MOOC que possam ser ministrados por outro tipo de instituições.

Referências Bibliográficas

Adamopoulos, P. (2013). What makes a great mooc? An interdisciplinary analysis of student retention in online courses. In *Thirty Fourth International Conference on Information Systems* (pp. 1–21). Milão: Universidade Bocconi.

Allen, C. (2004). Tracing the Evolution of Social Software [Web log post]. Acedido a 11 ago. 2015. Disponível em http://www.lifewithalacrity.com/2004/10/tracing_the_evo.html.

Annand, D. (1999). The Problem of Computer Conferencing for Distance - based Universities. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and eLearning*, 14(3), 47–52. doi:10.1080/0268051990140307.

Barros, D. M. V., & Spilker, M. J. (2013). Ambientes de aprendizagem online: contributo pedagógico para as tendências de aprendizagem informal. *Revista contemporaneidade educação e tecnologia*, 1(3), 29–39.

Bates, T. (2015). What do we mean by “open” in education? [Web log post]. Acedido a 5 de Setembro de 2015. Disponível em <http://www.tonybates.ca/2015/02/16/what-do-we-mean-by-open-in-education/>

Broadband Commission. (2012). *The State of Broadband 2012: Achieving Digital Inclusion for all*. Genebra. Disponível em <http://www.broadbandcommission.org/documents/bb-annualreport2012.pdf>

Bulfin, C., Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2014). Making “MOOCs”: The Construction of a New Digital Higher Education within News Media Discourse. *The International Review of Research in Open and Distance learning*, 15(5).

Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45–51.

Chauhan, A. ([s.d.]). Massive Open Online Courses (MOOCS): Emerging Trends in Assessment and Accreditation. *Digital Education review*, (25), 7–18

Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., & Emanuel, E. J. (2013). *The MOOC Phenomenon : Who Takes Massive Open Online Courses and Why ? Available at SSRN* doi:<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964>.

Coates, T. (2002). On the augmentation of human social networking abilities.... [Web log post]. Acedido a 6 set. 2015. Disponível em http://plasticbag.org/archives/2002/12/on_the_augmentation_of_human_social_networking_abilities

Davis, H., Dickens, K., Leon, M., Vera, M. del M. S., & White, S. (2014). MOOCs for Universities and Learners: An analysis of motivating factors. In *6th International Conference on Computer Supported Education*. Universidade de Southampton.

Downes, S. (2012). The rise of moocs [Web log post]. Acedido a 11 de Setembro de 2015. Disponível em <http://www.downes.ca/post/57911>

Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching crowds: Learning and Social media*. Edmonton: AU Press. doi:: 10.15215/aupress/9781927356807.01.

Equipa #ecoimooc15, & Equipa Projeto ECO. (2015). O que são os MOOC? *Universidade Aberta*. Acedido a 20 de Outubro de 2015. Disponível em <http://eco.imooc.uab.pt/elgg/>

Forssell, K., Borko, H., & Friedlander, A. ([s.d.]). *Learning with friends : exploring socially motivated participation in a mooc*. Disponível em isls.org.

Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação:da concepção à realização* (3rd ed.). Loures: Lusociência.

Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., & Colucci, E. (2014). *E-learning in European Higher Education Institutions*. Bruxelas. Disponível em http://www.eua.be/Libraries/publication/e-learning_survey

Gasevic, D., Kovanovic, V., Joksimovic, S., & Siemens, G. (2014). Where is research on massive open online courses headed? A data analysis of the mooc research initiative. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*. 15(5).

Henriques, A. M. (2014, May 13). MOOC: os cursos gratuitos online que democratizam o ensino. *Jornal O Público*. Disponível em <http://p3.publico.pt/actualidade/educacao/12052/mooc-os-cursos-gratuitos-online-que-democratizam-o-ensino>

Hill, A., & Hill, M. M. (2012). *Investigação por Questionário* (2nd ed.). Edições Sílabo.

Hill, M. M. (2009). *Investigação por Questionário* (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Horn, M. B. (2011). Disrupting college: How disruptive innovation can deliver quality and affordability in postsecondary education. [Web log Post]. Acedido a 5 set. 2015. Disponível em <http://www.christenseninstitute.org/disrupting-college-how-disruptive-innovation-can-deliver-quality-and-affordability-in-postsecondary-education/>.

INE. (2015). Portal do Instituto Nacional de Estatística. Disponível em <http://www.ine.pt/>

Jansen, D., & Schuwer, R. (2015). *Institutional MOOC strategies in Europe*. EADTU.

Johnson, L., Becker, A., S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report 2013 Higher Education Edition*.

Kauffman, S. A. (2000). *Investigations*. Oxford: University. Atenção p. 8 da dissertação, colocar este autor na citação

Malhotra Naresh K. (2005). *Introdução à Pesquisa de Marketing*. Prentice Hall.

Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada* (4th ed.). Bookman.

Malhotra, N. K., & Birks, D. F. (2007). *Marketing Research: An Applied Approach* (3ª Edição.). Prentice Hall/Financial Times.

Mejias, U. (2005). A Nomad's Guide to Learning and Social Software [Web log post]. Acedido a 26 ago. 2015. Disponível em <http://blog.ulisesmejias.com/2005/11/01/a-nomads-guide-tolearning-and-social-software/>

Moore, M. G. (2005). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 23–38). Nova Iorque: Routledge. Retrieved from <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/moore93.pdf>

Mourshed, M., Farrell, D., & Barton, D. (2012). *Education to employment: Designing a system that works*. Disponível em http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education-to-Employment_FINAL.pdf

Mulder, F., & Janssen, B. (2013). Opening up Education. In *Trend report: open educational resources 2013* (pp. 36–42). Retrieved from <https://www.surf.nl/en/knowledge-and-innovation/knowledge-base/2013/trend-report-open-educational-resources-2013.html>

Onah, D., Sinclair, J. E., Boyatt, R., & Foss, J. ([s.d.]). Massive Open Online Courses: Learners Participation. In *7th International Conference of Education, Research and Innovation (iCERi2014)*. Sevilha. doi:10.13140/RG.2.1.1222.3520

Pappano, L. (2012, November 2). The Year of the MOOC. *The New York Times*. Disponível em <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais* (4th ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Calapez, T. (1997). *Estatística Aplicada, Volume 2* (4th ed.). Edições Sílabo.

Reis, E., & Moreira, R. (1993). *Pesquisa de Mercados*. Edições Sílabo.

Reitoria da Universidade do Porto. (2015). MOOC. *Universidade do Porto*. Acedido a 20 de Outubro de 2015. Disponível em <https://elearning.up.pt/mooc/>

Shah, D. (2013). MOOCs in 2013: Breaking Down the Numbers [Web log post]. Acedido a 20 de Setembro de 2015. Disponível em <https://www.edsurge.com/news/2013-12-22-moocs-in-2013-breaking-down-the-numbers>

Shirky, C. (2003). A Group Is Its Own Worst Enemy [Web log post]. Acedido a 5 de Setembro de 2015. Disponível em http://www.shirky.com/writings/hercomeseverybody/group_enemy.html

Shrivastava, A., & P., G. (2014). *Technological development and tertiary education delivery models: the arrival of moocs*. Nova Zelândia. Disponível em http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0003/146856/Massive-Open-Online-Courses.pdf

University Edinburgh. (2013). *MOOCs @ Edinburgh 2013 – Report #1*. Disponível em http://www.shed.ac.uk/polopoly_fs/1.308890!/file/Edinburgh_MOOCs_Report_2013_1.pdf

Viana, J. (2009). *O papel dos ambientes on-line no desenvolvimento da aprendizagem informal* (Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Acedido a 5 de Setembro de 2015. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2086/1/21849_ulfp034652_tm.pdf.

White, S., Davis, H., Dickens, K., Leon, M., & Sánchez-Vera, M. M. (2014). MOOCs: What Motivates the Producers and Participants? In S. Diniz Junqueira Barbosa, P. Chen, X. Du, J. Filipe, O. Kara, T. Liu, ... T. Washio (Eds.), *Communications in Computer and Information Science* (pp. 1–16). Springer. Disponível em <http://eprints.soton.ac.uk/370440/>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed., pp. 289–308). Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library. Disponível em <https://books.google.pt/books?id=I2GQFz3v2T8C&printsec=frontcover&dq=Self-regulated+learning+and+academic+achievement:+theoretical+perspectives&hl=pt->

PT&sa=X&ved=0CBoQ6AEwAGoVChMIif7knZOVyQIVAQwaCh3bngb2#v=onepage&q&f=false

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário



← → ↻ questionários.ua.pt/index.php/172893/lang-pt

universidade de aveiro
theoria. a prática

Identificar percepções relativas a Cursos Online Abertos e Massivos (MOOC)

O presente questionário insere-se no âmbito da unidade curricular de Dissertação do Mestrado em Marketing da Universidade de Aveiro, sob a orientação científica das professoras Belém Barbosa e Dora Simões. O objetivo deste estudo é identificar percepções relativas a Cursos Online Abertos e Massivos (MOOC), bem como contribuir para a boa conceção dessas propostas de formação. Nesse sentido, peço a sua colaboração para responder a este questionário. As respostas são fundamentais para o sucesso deste estudo.

O questionário é anónimo e confidencial, demorando cerca de 7 minutos a preencher. Não existem respostas certas ou erradas. Seja sincero(a) nas suas respostas. Não deixe, por favor, nenhuma questão por responder.

Obrigada pela sua colaboração,
Carolina Pinto

Seguinte ▶

Sair e limpar questionário

Carregar questionário não terminado

eLearning
universidade de aveiro

Identificar percepções relativas a Cursos Online Abertos e Massivos (MOOC)

universidade do avesso
trabalha por trás das telas

0%

100%

Parte 1. Identificação

* 1. Idade

Neste campo só é possível introduzir números.

* 2. Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

* 3. Rendimento Mensal (Líquido)

Escolha uma das seguintes respostas

☐ 0

☐ Até 500

☐ De 500 a 1000

☐ De 1001 a 2000

☐ Mais do que 2000

* 4. Número de filhos menores

Neste campo só é possível introduzir números.

* 5. Habilitações Literárias (completas)

Escolha uma das seguintes respostas

☐ Até ao 9º ano

☐ 10º ao 12º ano

☐ Licenciatura

☐ Bacharelato,

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

Identificar perceções relativas a...

questionarios.ua.pt/index.php/survey/index

☆

App

* 6. Escolha em que obteve essa formação

* 7. Ano em que concluiu essa formação

Neste campo só é possível introduzir números.

* 8. Frequenta neste momento um curso universitário?

☐ Sim ☐ Não

* 9. Concelho onde reside

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, seleccione...

* 10. Qual a sua situação profissional atual?

Escolha uma das seguintes respostas

☐ Trabalhador por conta de outrém a tempo integral
☐ Trabalhador por conta de outrém a tempo parcial
☐ Trabalhador por conta própria
☐ Desempregado
☐ Estudante
☐ Reformado
☐ Outro: Qual?

* 11. Qual a probabilidade de mudança a nível profissional (situação atual, empresa, funções) no próximo ano?

1	2	3	4	5
Nada provável				Muito provável
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 12. Como classifica as suas competências informáticas

1	2	3	4	5
Muito más				Muito boas
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 13. Como classifica as suas competências de utilização de internet

1	2	3	4	5
Muito más				Muito boas
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 14. Quantas horas por semana passa em média na internet?

Neste campo só é possível introduzir números.

* 15. Com que frequência acede a redes sociais (ex.: Facebook, Twitter, Instagram, etc)

Escolha uma das seguintes respostas

- ☐ Nunca
- ☐ Menos de uma vez por mês
- ☐ No máximo uma vez por semana
- ☐ Algumas vezes por semana
- ☐ Todos os dias
- ☐ Várias vezes por dia
- ☐ Estou sempre lá

* 16. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações

	1 Discordo completamente	2	3	4	5 Concordo completamente
Tenho facilidade em aprender sozinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muitas das competências minhas profissionais foram obtidas por autoaprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso frequentemente a internet para conversar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A internet permite-me estar perto dos meus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seguinte ▶

Sair e limpar questionário

Continuar mais tarde

questionários.ua.pt/index.php/survey/index

Identificar percepções relativas a Cursos Online Abertos e Massivos (MOOC)

universidade de aveiro

theoria possui praxis

0%

100%

Parte 2. Opinião sobre os MOOC

As próximas perguntas servem para recolher a sua opinião sobre os MOOC. Curso Online Aberto e Massivo, do inglês Massive Open Online Course (MOOC), é um tipo de curso:

- de acesso livre e gratuito,
- realizado através da internet,
- com um grande número de alunos em simultâneo,
- que visa oferecer a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos num processo de co-produção.

Relembre que não há respostas certas ou erradas, pelo que pedia a sua opinião sincera.

* 16. Já tinha ouvido falar dos MOOC?

☐ Sim

☐ Não

* 18. Indique até que ponto concorda com cada uma destas frases. Não há respostas certas ou erradas, pelo que pedia a sua opinião sincera

	1	2	3	4	
	Discordo completamente			Concordo completamente	Não sei ou sem opinião
Frequentar um MOOC permite adquirir competências profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentar um MOOC permite valorizar o currículo vitae	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentar um MOOC permite alargar a rede de contactos profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentar um MOOC é útil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentar um MOOC é divertido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentar um MOOC é agradável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um curso MOOC é ensino de qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um curso MOOC permite desenvolver competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um curso MOOC permite adquirir conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71

Um curso MOOC permite adquirir conhecimento

• 19. Qual a importância dos seguintes fatores na sua decisão de vir a inscrever-se num MOOC a ser oferecido pela Universidade de Aveiro?

	1 Nada importante	2	3	4 Muito importante
Ser grátis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter horário flexível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestígio da Universidade de Aveiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oportunidade de melhorar a minha carreira profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curiosidade pelos MOOC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilidade de horário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar perspetivas de emprego e progressão de carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regressar ou entrar na Universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experimentar esta Universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter um certificado final com um custo reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• 20. Até que ponto é interessante para si um MOOC cujo tema permite:

	1 Nada importante	2	3	4 Muito importante
Adquirir novas competências profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atualização de conhecimentos anteriormente adquiridos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especialização num determinado conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorização pessoal (e não valorização profissional)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• 21. Finalmente, pedia-lhe que respondesse às seguintes questões de 1 (nada provável) a 5 (muito provável):

	1 Nada provável	2	3	4	5 Muito provável
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse na Universidade de Aveiro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse noutra Universidade Portuguesa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse numa Universidade Estrangeira?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qual a probabilidade de um dia vir a inscrever-se num MOOC de seu interesse numa instituição não universitária?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Submeter

Sair e limpar questionário

Continuar mais tarde

